

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Организация логопедической работы по коррекции акустической
дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Захарова Ольга Владимировна,
обучающийся ЛОГ-1501z
группы

подпись

Научный руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	7
1.1. Становление психофизиологических предпосылок письма в онтогенезе .	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью	14
1.3. Современные подходы к коррекции акустической дисграфии	22
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	33
2.1. Основные принципы, цель, задачи констатирующего исследования	33
2.2. Содержание методики логопедического обследования младших школьников в рамках констатирующего эксперимента	35
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента	38
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	54
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы логопедической работы	54
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью	59
3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	85

ВВЕДЕНИЕ

Письмо – сложная форма речевой деятельности. Структура этого процесса зависит от этапа овладения навыком, задачами и характером письма. Несформированность высших психических функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом – «дисграфию».

Интерес ученых к данной теме вызван такими факторами, как:

- большая распространенность среди обучающихся начальной школы нарушений овладения письмом и дальнейшее перерастание в стойкие дисграфии;
- необходимость организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма;
- многообразие причин возникновения и сложность механизмов дисграфии, привлекающие к ней внимание специалистов из разных областей науки (логопедов, неврологов, психологов, нейропсихологов).

Особый интерес к изучению дисграфии связан также с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и, одновременно, нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков – письма. Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой формой речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности обучающихся.

В настоящее время в отечественной логопедии достаточно детально и широко освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Соботович, О. А. Токарева, С. Б. Яковлев и другие);

однако особенности логопедической работы в отдельных группах – в том числе по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью – остаются раскрываемыми лишь поверхностно.

По данным учёных (М. Е. Хватцев, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнездилов, О. В. Правдина, Н. М. Трубникова и др.) процесс овладения письменной речью у младших школьников с умственной отсталостью протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и определёнными трудностями. Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка.

Проблеме дисграфии посвящено большое количество исследований и публикаций, однако отсутствует единый подход к пониманию причин и её проявлений в разных видах. Поэтому **актуальность выбранной темы** заключается в поиске оптимального пути организации логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью.

Объект исследования – акустическая дисграфия у младших школьников с умственной отсталостью.

Предмет исследования – содержание и последовательность процесса коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью.

Цель исследования – определить основные направления и содержание логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью, провести данную коррекционную работу и оценить её эффективность.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования решались следующие **задачи**:

1. Проанализировать научно-педагогическую, психологическую и логопедическую литературу по проблеме исследования;

2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на выявление акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью; проанализировать его результаты.

3. Определить направления и содержание логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью, провести обучающий эксперимент.

4. Провести контрольный эксперимент с целью выявления эффективности коррекционной работы по устранению акустической дисграфии.

В процессе исследования были использованы следующие методы:

- теоретические – анализ, сравнение, обобщение;
- эмпирические – при констатирующем эксперименте: наблюдение, анализ школьной документации, изучение продуктов ученического творчества, беседа, тестирование; при формирующем эксперименте: педагогический эксперимент; при контрольном эксперименте: обработка данных.

Практическая значимость – материалы данного исследования могут быть использованы учителями-логопедами образовательных учреждений.

База исследования: экспериментальная часть работы проводилась на базе ГКОУСО «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». В исследовании приняли участие 10 обучающихся 4 класса: 2 девочки и 8 мальчиков.

Работа состоит из введения, трёх глав, заключения и списка литературы.

В первой главе выполнен анализ теоретических источников по проблеме исследования, рассмотрены психофизиологические предпосылки письма в онтогенезе, дана психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью и изучены современные подходы к коррекции акустической дисграфии.

Во второй главе представлены организация и результаты констатирующего эксперимента, в том числе описано содержание методики обследования письма у младших школьников с умственной отсталостью, проанализированы результаты логопедического обследования, дана характеристика выявленных нарушений и составлен перспективный план коррекционной работы для каждого обучающегося.

В третьей главе представлена программа коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью, в том числе описаны теоретические основы обучающего эксперимента, раскрыто содержание коррекционной работы по преодолению данного вида дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью, представлены результаты контрольного эксперимента и их сравнительный анализ.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСТГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Становление психофизиологических предпосылок письма в онтогенезе

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи, является вторичной, более поздней по времени возникновения. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством.

Письменная речь, в отличие от устной, формируется в условиях целенаправленного обучения. То есть механизмы письменной речи закладываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного [38].

Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем речедвигательного: прежде чем звуки появятся в речи ребенка, они должны быть дифференцированы им на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает непроизвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению [47].

Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. На начальном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-

то звука, и он пытается временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе ведущая роль принадлежит слуховому восприятию, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора. Когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степени сложности их различения и воспроизведения.

Сенсомоторной основой психического развития ребенка являются координации между глазом и рукой, между слухом и голосом. Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы: фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя.

Н. И. Жинкин в теории механизмов речи, раскрывающей взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон, выделяет два основных звена: образование слов из звуков и далее составление из слов различных сообщений. Слово является связью двух звеньев механизма речи. Сначала слово формируется из фонем, а потом из них образуются морфемы (минимальные значимые неделимые части слова) [11].

Согласно теории Н. И. Жинкина, слова становятся полными только в процессе составленных из них сообщений. Работа речедвигательного анализатора заключается в продуцировании различных комбинаций полных слов. Круг лексики сужается при определении темы сообщения, в целях которого осуществляется отбор конкретных слов.

Н. И. Жинкин считает великой ролью речевого процесса на пути от звука к мысли, главной составляющей которого является отбор

речедвижений, обеспечивающих создание произносительной единицы языка – слога. При помощи слогов строятся все речевые обозначения.

М. Е. Хватцев подчеркивал, что между фонемами и обозначающими их графемами обязательно должна быть устойчивая связь. На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отбор и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова [42].

А. Р. Лурия определял письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что оно начинается с определенного замысла [26].

Письмо состоит из трех основных операций:

1. Анализ звукового состава слова, которое подлежит записи. Первое условие письма – определение последовательности звуков в слове. Второе – уточнение этих звуков, или превращение слышимых звуков в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Изначально эти процессы протекают осознанно, затем автоматизируются;

2. Перевод фонем в графемы – в зрительные схемы графических знаков с учётом правильного пространственного расположения составляющих элементов;

3. «Перешифровка» графем в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи – в кинемы.

Для уточнения самих движений и их направления необходима зрительно-моторная координация, а значит – переработка полимодальной информации. Таким образом, письмо обеспечивают такие функциональные компоненты, как переработка зрительной и полимодальной (зрительно-пространственной) информации. Превращение подлежащих написанию оптических знаков – графем в нужные графические начертания – кинемы (графо-моторные навыки) является завершающим звеном в цепочке операций, составляющих письмо.

Процесс письма предполагает программирование серии сложных, тонких движений руки, которые плавно переходят друг в друга и образуют,

по выражению А. Р. Лурия, сложные «кинетические мелодии». Таким образом, важный структурный компонент письма составляет серийная организация движений руки.

Как отмечает А. Р. Лурия, каждая операция письма не остается постоянной на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах пишущий направляет основное внимание на звуковой анализ слова, на поиск нужной графемы. В уже сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические умения [26].

Согласно его концепции, весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что обучающийся уделяет внимание техническим предпосылкам письма, то есть способам разложения слова на звуки и записи их буквами. Только через 1,5-2 года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения, навык письма переходит в подлинную письменную речь. В этот момент особую важность приобретает вопрос взаимодействия слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма.

Письменная речь представляет собой особую деятельность человека, в которой необходимо различать как психологические, так и физиологические аспекты. В связи с этим, при изучении механизмов письменно-речевого высказывания важно учитывать не только учение о психических операциях, но и психологическую структуру каждой операции в отдельности.

Как показывают современные данные исследований, психологическое содержание письма является сложным процессом. Для овладения письменной речью имеет существенное значение уровень сформированности всех сторон речи.

Л. С. Цветкова, основываясь на трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, сформулировала в своих исследованиях психологические предпосылки формирования письменной речи [44]:

1. Сохранность и сформированность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической деятельности;
2. Сформированность различных видов восприятия, ощущений и знаний, их взаимодействия; пространственного восприятия и представлений: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела;
3. Сформированность двигательной сферы – развитие тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки: подвижности, переключаемости, устойчивости;
4. Формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;
5. Сформированность общего поведения – регуляции, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения.

Данные предпосылки являются обязательными для того, чтобы навыки письма были сформированы правильно. Особенно заметна их важность при патологиях: если не сформирована какая-то из предпосылок, то навыки письма не развиваются в том качестве, в котором должны.

Л. С. Выготский писал, что подготовка к развитию письменной речи начинается задолго до начала обучения ребенка письму в школе. Согласно его мнения, письменная речь детей развивается путем перехода от рисования вещей к рисованию речи. Овладение письменной речью означает усвоение сложной символической системы знаков. Поэтому письмо является результатом длительного развития высших психических функций, личности и поведения ребенка [5].

Изучению письменной речи, подготовке детей к овладению грамотой посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований многих ученых: Р. Е. Левиной, Е. А. Логиновой, О. В. Правдиной, И. Н. Садовниковой, О. А. Токаревой и других [22, 23, 34, 38, 39].

Ими были выделены психофизиологические компоненты, необходимые для овладения письменной речью, являющиеся предпосылками усвоения письма.

Такие авторы, как А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова отмечали, что сохранность и полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, их совместная работа является условием нормального протекания процессов чтения и письма.

М. М. Безруких, Е. В. Гурьянов, считают необходимым условием хорошее состояние зрительных и моторных функций.

Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, подчеркивают необходимый уровень сформированности внимания, памяти, мышления ребенка. Р. Е. Левина считает, что хорошо сформированная произносительная сторона речи, фонематический слух, уровень морфологических, синтаксических обобщений и лингвистических знаний, являются основой для ребенка быть подготовленным к письму.

Р. Е. Левина выделяет ряд предпосылок, которыми должен овладеть ребенок в дошкольном возрасте, необходимых для усвоения фонетического принципа, отражающего написание слов соответственно их произношению:

- чёткая дифференциация всех звуков речи;
- правильное звукопроизношение;
- владение звуковым анализом и синтезом слов;
- знание букв, чёткое различение их по виду.

Автором указывается, что главный принцип русского правописания – морфологический, является более сложным для усвоения. Для овладения этим принципом необходимо усвоение грамматических правил, определяющих особенности написания различных морфем слова (корня, приставки, суффикса, окончания). Для усвоения морфологического принципа письма, в качестве необходимых предпосылок, Р. Е. Левиной выделяются следующие:

- полное усвоение фонетического принципа;

- овладение морфологическим анализом слов необходимым для выявления части слова, содержащей орфограмму;
- овладение, активное пользование запасом слов;
- предварительное (в дошкольном возрасте) усвоение грамматических норм языка [22].

Отсутствие, выпадение какого либо звена этого процесса, как указывает Р. Е. Левина, может повлечь за собой невозможность усвоения грамматических правил, не связанных с их незнанием.

По мнению Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, М. Е. Хватцева, Г. В. Чиркиной, Д. Б. Эльконина, для начала обучения ребенка письму необходим определенный уровень развития его устной речи – разделение внешней и внутренней (смысловой) сторон слова, наличие достаточного словарного запаса, начальная степень грамотности речи [22, 42, 45, 48].

Предпосылками овладения письменной речью А. Н. Корнев считал формирование следующих навыков:

- навык символизации (буквенное обозначение фонем), который формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символической игре, изобразительной деятельности, рисованию и других;

- моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Овладение этим навыком на начальном этапе обучения грамоте происходит в два этапа: установление временной последовательности фонем, из которых состоит слово и перевод временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв;

- формирование графомоторных навыков. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. Поэтому сформированность графомоторных навыков считают одним из показателей так называемой «школьной зрелости» [16].

Особенность письма – это комплексный навык, требующий объединения и согласования всех трех перечисленных операций.

Е.А. Логинова, опираясь на труды Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой и других ученых, выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования навыка письма у детей:

1. Нейрофизиологический уровень овладения письмом: функциональная зрелость анализаторных систем мозга, их координация; перевод фонем в графему и в кинему; сформированность у ребенка зрительного и слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации – межсенсорного взаимодействия;
2. Психологический уровень овладения письмом: зрелость психических функций и процессов (мышления, памяти, внимания, мотивации, произвольной саморегуляции); соматическое состояние ребенка, его слуха; моторная зрелость; состояние артикуляционного аппарата, нормативное произношение всех звуков речи родного языка; развитое фонематическое восприятие, владение звуковым анализом и синтезом; сформированность зрительного контроля и зрительно-пространственного восприятия; лингвистическая готовность ребенка к овладению новым видом речевой деятельности; хорошо развитая устная речь [23].

Таким образом, формирование предпосылок овладения письмом представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения в ходе практической деятельности, и зависит от степени сформированности всех сторон речи и состояния психических функций и процессов.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью

В клинической психиатрии принято выделять две основные формы интеллектуальных нарушений: умственную отсталость (олигофрению) и

деменцию. При олигофрении отсутствует нарастание интеллектуального дефекта. Деменция представляет собой распад более или менее сформированных интеллектуальных функций.

М. С. Певзнер определяет олигофрению как особый вид аномального развития, возникающего в результате либо наследственной патологии, либо поражения зачатка или плода во время внутриутробного развития, либо поражения центральной нервной системы на самых ранних этапах развития ребенка, и характеризующегося недоразвитием всей познавательной деятельности и, в особенности, мышления [46].

В. Ф. Шалимов выделяет следующие степени умственной отсталости:

1. Лёгкая степень расстройства (дебильность). Дети характеризуются видимой задержкой развития, но в дошкольном возрасте часто неотличимы от обычных детей. Они в состоянии усваивать навыки общения и самообслуживания, отставание развития сенсомоторики минимально. К позднему подростковому возрасту при благоприятных условиях осваивают программу 5-6 классов обычной школы, в дальнейшем они могут справиться с посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса. Низкая социальная компетенция резко ограничивает социальный ролевой репертуар.

2. Умеренная степень (имбецильность). Речевые и навыки самообслуживания в развитии таких детей никогда не достигают среднего уровня. Заметное отставание социального интеллекта делает необходимым постоянное умеренное наблюдение. Школьное обучение даже в минимальном объеме маловероятно. Возможно освоение социальных и ручных навыков, самостоятельные покупки, поездки по знакомым местам. В дальнейшем смогут избирательно общаться и устойчиво справляться с неквалифицированным или несложным трудом в специализированных условиях.

3. Тяжелой форма (тяжелая олигофрения). Развитие речевых навыков и моторики минимально, в дошкольном периоде дети, как правило, неспособны к самообслуживанию и общению. Только в подростковом возрасте при систематическом обучении оказывается возможным ограниченное речевое и невербальное общение, освоение элементарных навыков самообслуживания. Приобретение ручных навыков невозможно. В дальнейшем при постоянном наблюдении и контроле возможно достижение автономности существования на резко сниженном уровне.

4. Глубокая степень (идиотия). Минимальное развитие сенсомоторики позволяет в некоторых случаях при систематической тренировке добиться резко ограниченных навыков самообслуживания лишь в подростковом возрасте, что делает необходимым постоянных уход за такими детьми. Большинство из них остаются неподвижными, элементарное общение возможно лишь на невербальном уровне.

Общее в клинической картине различных форм олигофрении проявляется в качественной характеристике олигофренического слабоумия, когда отмечается полное недоразвитие всей познавательной деятельности, проявляющееся в особенностях речи, моторики, страдает восприятие, память и внимание, имеются эмоционально-волевые нарушения. Ведущим симптомом при олигофрении является недоразвитие способности к отвлечению и обобщению [46].

Чем более выражено расстройство, тем раньше оно обращает на себя внимание. Выявление резко усиливается с началом обучения в школе, достигая пика в 10-15 лет. Расстройство возникает в результате различных дисфункций центральной нервной системы на ранних этапах развития (обычно до 3 лет), которые могут иметь разные причины. В большинстве случаев, за исключением явных перинатальных вредностей, специфические этиологические факторы остаются неизвестными.

Это относится главным образом к легким формам, представляющим собой наиболее распространенный вариант умственной отсталости и

диагностируемым обычно не ранее школьного возраста. Типично их обнаружение в семьях умственно отсталых родителей.

Предполагается, что дефицит интеллекта и социальной компетенции первично обусловлен полигенным механизмом, когда в процессе развития решающую роль играет патогенное влияние социальных и ситуативных факторов: бедность, соматические заболевания, недостаточное медицинское обслуживание, педагогическая запущенность, психосоциальная депривация и другие. Все это может способствовать передаче легкой степени умственной отсталости из поколения в поколение.

Дети с умственной отсталостью легкой степени часто поступают в массовую общеобразовательную школу, но уже в самом начале своего обучения успевают очень плохо, не могут полноценно усвоить даже элементарный учебный материал. В ряде случаев неплохая механическая память, усидчивость, настойчивость родителей и усилия педагогов позволяют освоить им программу начальной школы, обучение в старших классах становится недоступным. Справляясь с программой каждого класса массовой школы за 2-3 года, школьники с умственной отсталостью заканчивают не более 3-4-х классов и переводятся на обучение в школы, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы, где их приобщают к какому-либо виду неквалифицированного труда.

Все трудовые процессы выполняются ими механически, чисто подражательно. Интересы сконцентрированы преимущественно на удовлетворении физиологических потребностей, их мало занимает общественная жизнь, еще в меньшей степени интересуют отвлеченные вопросы и события.

Для младших школьников с умственной отсталостью характерно недоразвитие познавательных процессов, в результате этого дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. При умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания – восприятие. Часто восприятие умственно отсталых

страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей.

Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Школьникам с умственной отсталостью требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им учебный материал. Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между составляющими частями. Поэтому восприятие отличается меньшей дифференцированностью, что проявляется в замедленном темпе узнавания – путают графически сходные предметы, буквы, цифры, слова, звуки.

Отмечается узость объема восприятия и нарушение избирательности. Школьники с умственной отсталостью выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не улавливая важного для общего понимания материала. Отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала.

Для них характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. В начальной школе многие из этих детей не ориентируются в своем теле, не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет. Они ошибаются при определении времени на часах, могут не знать дней недели, времени года, даты своего рождения. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета.

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если обучающийся воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное,

внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Все эти операции у детей с умственной отсталостью недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Анализ предметов проводится ими бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления у младших школьников с умственной отсталостью в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто – по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства.

Отличительной чертой мышления является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Часто не замечают своих ошибок, как правило, не понимают своих неудач, но довольны собой и своей работой. Для всех школьников с умственной отсталостью характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Они обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле [5].

Особенности восприятия и осмысления такими детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение у младших школьников с умственной отсталостью имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки, чем осознают и запоминают внутренние логические связи.

Развитое воображение необходимо для успешного обучения. У школьников с умственной отсталостью воображение отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов, у младших школьников с умственной отсталостью отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, которые проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности и аномального психического развития в целом.

Недостатки речи школьников с умственной отсталостью изучены очень основательно многими советскими учеными (А. Р. Лурия, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, М. П. Кононова, В. Г. Петрова). Прежде всего, ярко проявляется общее речевое недоразвитие в особенностях словаря. Малый словарный запас мешает им пользоваться речью, как средством общения. Нечеткое употребление слов, использование слов в несвойственной им обобщающей функции, незнание конкретного значения слов является специфическими особенностями их лексики [26].

По данным специалистов (М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова и др.) у младших школьников с умственной отсталостью страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате

наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У младших школьников с умственной отсталостью выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности. При возникновении трудностей, не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если их работа заинтересовала, то педагогу переключить их на другой вид деятельности составит некоторый труд.

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей. У таких детей отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех – слезами. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых школьников с умственной отсталостью эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада; частая смена настроения выражается в таких патологических эмоциональных состояниях, как эйфория, дисфория, апатия.

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы школьников с умственной отсталостью. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость – отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки.

Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых из них развивается негативизм, упрямство. Все эти особенности психических

процессов младших школьников с умственной отсталостью влияют на характер протекания их деятельности.

Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует, прежде всего, отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности.

Младшие школьники с умственной отсталостью приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая, что имеют дело с иным заданием. Уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, у большинства школьников мотив деятельности заключается в том, чтобы "лишь бы сделать". Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а потому не могут правильно оценить ее решение.

Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью позволяет говорить о том, что они нуждаются в специальных образовательных потребностях, целью которых является дальнейшая успешная социализация их в современном обществе.

1.3. Современные подходы к коррекции акустической дисграфии

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма. Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме [24].

О. А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую и моторную. При акустической отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Это проявляется в смешениях и пропусках, заменах букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию [39].

М. Е. Хватцев выделял следующие виды дисграфий:

- дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха,
- дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»),
- дисграфия на почве нарушений произносительного ритма,
- оптическая дисграфия,
- дисграфия при моторной и сенсорной афазии [42].

При дисграфии на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха списывание сохранно. Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом. Наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние слов или их пропуски. В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций письма (разработана Р. Е. Лалаевой). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии [19].

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) в традиционной терминологии – это акустическая дисграфия. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т', ч – щ, ц – т, ц – с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие

нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении.

В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л – к, б – в, п – н). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, остается нормальным. О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

А. Н. Корнев, рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Ученый выявляет неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определяет то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралитическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций; дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, диспраксическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков [23].

Фонематическая дисграфия сопровождается стойкими ошибками в виде смешения букв, соответствующих оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуляторным признакам. В письме детей возможны и пропуски букв. Устная речь не нарушена. В основе этого вида дисграфии лежит несовершенство фонематических представлений, слабая сформированность фонематического анализа, что отрицательно сказывается на избирательности фонемно-графемного выбора. Клиническая симптоматика проявляется в низкой умственной работоспособности, трудности концентрации и распределения внимания. Интеллектуальное развитие детей колеблется в пределах от нижней границы нормы до пограничной

умственной отсталости. Вербально-логические способности страдают в значительно большей степени, чем невербальные. Из предпосылок интеллекта наиболее несовершенны сукцессивные функции, обеспечивающие различение, запоминание и воспроизведение временных последовательностей стимулов, действий или символов.

Понимание нарушений письменной речи у детей, как следствия недоразвития компонентов речевой функциональной системы, содержится в работах многих авторов. Так, Р. Е. Левина и Л. Ф. Спирина отмечают связь расстройства письма с недостаточностью фонематической системы речи детей, с несформированностью представлений о фонеме, что проявляется в заменах букв на письме [22].

Е. М. Гопиченко выделяет как одну из причин замен букв на письме недостаточность развития у детей слухового контроля, который возможен при условии четких представлений фонетико-фонематических характеристик звуков.

А. Р. Лурия и его последователи занимались изучением зон, отвечающих за различение звуков речи, которые группируются в височных отделах коры головного мозга. Они разделяются на первичные отделы, отвечающие за элементарный слух, и вторичные, отвечающие за дифференциацию сложных звуковых комплексов. Так, при одностороннем поражении первичных отделов слуховой коры наблюдается снижение остроты слухового восприятия, а при поражении вторичных отделов височной коры (прежде всего доминантного полушария) наблюдаются нарушения в восприятии фонем, запоминании речевого материала. Наличие нормального физического слуха необходимо для формирования фонетического слуха и фонетического восприятия. Наиболее трудными для восприятия являются акустически близкие фонемы [26].

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах. Первый подход соответствует современной

теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные, логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного обучающегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации с учетом вида дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов.

Ведущим направлением работы для коррекции акустической дисграфии в первом подходе является совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме.

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А. В. Ястребовой. Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Организация работы с учетом рекомендаций А. В. Ястребовой позволяет школьному логопеду охватить большое количество обучающихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности [49].

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, у которых имеются нарушения или недоразвитие устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми – с

помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать овладевать письменной речью и, в результате, предупреждать появление дисграфии.

Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы: звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление:

1 этап – восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи: развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слового состава слов; закрепление звукобуквенных связей;

2 этап – восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой;

3 этап – восполнение пробелов в формировании связной речи.

Основываясь на ведущие направления логопедической работы первого этапа второго подхода можно проводить коррекцию акустической дисграфии.

Третий подход в коррекции дисграфии у школьников наиболее полно охарактеризован И. Н. Садовниковой. Автор предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции [38].

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом

дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы.

Среди ведущих направлений работы по коррекции дисграфии И. Н. Садовникова определяет следующие: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи обучающихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимами, антонимами, омонимами, различными синтаксическими конструкциями.

Из предложенных И. Н. Садовниковой направлений логопедической работы, для коррекции акустической дисграфии будет ведущим – развитие фонематического восприятия и звукового анализа.

Наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, но его недостаточно для овладения чтением и письмом. А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, то есть производить анализ звуковой структуры слова [6].

Д. Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа [48]. Развитие фонематического слуха имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма.

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребёнка, то есть умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала. Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая

звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

Фонематический слух – первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая. Ещё один фактор: фонематическое восприятие формируется в период от года до четырёх лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте. И наконец, фонематическое восприятие – способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ – способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме.

Одновременно с развитием фонематического восприятия происходит интенсивное развитие словаря и овладение произношением. Уточним, что чёткие фонематические представления о звуке возможны только при правильном его произнесении. Только тогда можно обеспечить однозначную связь между звуком и соответствующей буквой. Заучивание букв, когда их названия воспроизводятся неправильно, способствует закреплению у ребёнка существующих дефектов речи, а также тормозит усвоение им письменной речи. Подчеркнём, что все названные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры.

Таким образом, без достаточной сформированности фонематического слуха и восприятия невозможно становление его высшей ступени - звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного деления на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. И, следовательно, без умения проводить звуковой анализ ребёнку сложно овладеть письменной речью. По данным Т. А. Ткаченко,

развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов.

А. Н. Корнев предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии, который включает в себя следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор подчеркивает, что, по мнению ряда исследователей, психотерапия должна являться одним из ведущих направлений работы с детьми. При этом психотерапевтическая работа должна проводиться не только с ребенком, но и с его семьей [17].

В практике логопедов может встречаться упрощенный вариант симптоматического подхода – когда логопед объединяет школьников (не обязательно с выраженной дисграфией) на основании общности того или иного вида допускаемых на письме ошибок. С этими детьми проводится определенное количество занятий, посвященных преодолению ошибок данного вида. Иногда школьные логопеды работают только по такому принципу. Как правило, это обусловлено трудностями организации работы в школе с большим количеством обучающихся начальных классов. Другой причиной может являться и недостаточно профессиональная работа учителей начальных классов по обучению детей грамоте, тогда логопед вынужден восполнять многочисленные недоработки коллег.

Профилактика нарушений чтения и письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития и с умственной отсталостью. Осуществляется работа по развитию зрительно-пространственных функций, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности, по формированию языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя, по устранению нарушений устной речи.

Основным направлением в коррекционной работе по устранению акустической дисграфии является развитие фонематического восприятия. Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации

звуков проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.). При этом учитывается, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая теория связывает причины дисграфии у детей с недостаточностью высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства – с неполноценностью тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических.

ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ:

Психофизиологическая основа письма - взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного, моторного и речедвигательного анализаторов. Большое значение для успешности овладения письмом имеют такие познавательные процессы как мышление, речь, память, внимание, образное восприятие и др.

Говоря о психофизиологических предпосылках письма необходимо отметить, что овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, поэтому процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов.

Исследования ученых (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга.

Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. При таком состоянии страдает

не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Нетрудно заметить, что все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии, в том числе к одному из её видов – акустической, направлены прежде всего на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию дисграфии, как отражения в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, цель, задачи констатирующего исследования

В процессе исследования были использованы следующие принципы анализа речевой патологии:

1. Принцип развития, который предполагает анализ речевого дефекта в динамике возрастного развития ребенка, оценку причины возникновения, предположение последствий влияния речевого дефекта, все это требует знания особенностей и закономерностей речевого развития на каждом возрастном этапе, предпосылок и условий, обеспечивающих его развитие.

2. Принцип системного подхода, который основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: артикуляционной моторики, звуковой стороны, фонематических процессов и письма.

3. Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития, такими как память, мышление, внимание, эмоционально-волевая сфера [22].

Цель констатирующего эксперимента – обследование состояния моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематических процессов и специфических ошибок письма у младших школьников с умственной отсталостью.

В соответствии с целью эксперимента были поставлены задачи:

1. Подобрать приемы и дидактический речевой материал по обследованию состояния моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематических процессов и специфических ошибок письма у младших школьников с умственной отсталостью.

2. Организовать и провести обследование состояния моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематических процессов и специфических ошибок письма у младших школьников с умственной отсталостью.

3. Проанализировать результаты обследования состояния моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематических процессов и специфических ошибок письма, определить основные направления логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью.

Исследование проводилось на базе Государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа №1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Адрес: г. Екатеринбург, ул. Готвальда, д. 19А. Сроки проведения: с 14.01.2019 по 03.03.2019.

В обследовании младших школьников в рамках констатирующего эксперимента приняло участие 10 обучающихся 4 класса с легкой степенью умственной отсталости, возраст 10-11 лет, 8 мальчиков и 2 девочки: Артём С., Вова Г., Кира И., Костя П., Максим Д., Миша Ш., Никита Б., Полина П., Саша У., Сережа К. Трое обучающихся из этого класса: Вероника, Настя и Денис в обследовании не участвовали, потому что не владеют письменной речью.

Обследование каждого обучающегося проводилось индивидуально, задания предлагались с учетом их психофизиологического и эмоционального состояния. С каждым обследуемым было проведено 7-8 уроков длительностью 40 минут. Некоторые обучающиеся быстро уставали, поэтому приходилось чередовать виды деятельности, чтобы они оставались трудоспособными и могли продолжать внимательно работать. Всем были предложены одинаковые задания. Одновременно осуществлялась фиксация ответов испытуемых обучающихся в протоколах обследования.

2.2. Содержание методики логопедического обследования младших школьников в рамках констатирующего эксперимента

Для получения информации об обучающихся была изучена имеющаяся документация, проведена беседа с классным руководителем 4 класса. Обследование нарушений письма включало в себя 4 раздела: обследование артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематических процессов (фонематического слуха, звукового анализа слова) и процесса письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Обследование проводилось с каждым обучающимся индивидуально с применением методики логопедического обследования, разработанной Н. М. Трубниковой [40], и с помощью «Альбома для логопеда» О. Б. Иншаковой [14]. Одна из заполненных речевых карт на Артема С., как образец работы по данной методике, представлена в Приложении 1.

Обследование включало следующие разделы:

1. Обследование моторики артикуляционного аппарата:

- А) Исследование двигательных функций артикуляционного аппарата
- Б) Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата
- В) Исследование мимической моторики

2. Обследование фонетической стороны речи:

- А) Обследование фонетической стороны речи
- Б) Состояние просодии

3. Обследование фонематических процессов:

- А) Обследование состояния функции фонематического слуха
- Б) Обследование звукового анализа слова

4. Обследование письма:

- А) Письмо по слуху
- Б) Списывание рукописными буквами с печатного образца
- В) Самостоятельное письмо.

Речевой материал, который использовался для исследования, отвечал следующим требованиям:

- включал звуки всех фонетических групп;
- предусматривал позицию близости звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинестетическому сходству;
- включал слова различной слоговой структуры.

При обследовании моторики артикуляционного аппарата все необходимые движения каждый испытуемый изначально повторял по показу, а уже после выполнял самостоятельно по излагаемой словесной инструкции.

Для обследования состояния звукопроизношения были подобраны предметные картинки, направленные на проверку сначала сложно произносимых звуков, чаще других оказывающихся нарушенными: свистящие [с], [с'], [з], [з'], [ц], шипящие [ш], [ш'], [ж], [ч], сонорные [л], [л'], [р], [р']. Остальные звуки проверялись дополнительно, если в результате анализа звукопроизношения основных групп звуков были замечены дефекты произношения еще каких-либо звуков.

При обследовании каждой группы звуков отмечалось произношение проверяемого звука изолированно, в слогах, в словах и в самостоятельной речи. При обследовании фонетической стороны речи испытуемому предъявлялась картинка, название которой он должен был произнести. А после проверялась речевая реакция на акустический раздражитель, то есть обучающийся должен был название произвести по слуху.

При анализе самостоятельной речи обучающихся, исходя из общения с ними при длительном тесном взаимодействии, оценивалось состояние просодической стороны их речи, где отмечались следующие характеристики: сила, высота, тембр голоса, тип дыхания и сила выдоха, темп речи, мелодико-интонационная сторона речи.

В целях обследования фонематических процессов исследовали состояние функции фонематического слуха и звукового анализа слова.

Обследование состояния фонематического слуха содержало: опознание и различение фонем близких по способу и месту образования и акустическим признакам, повторение слогового ряда, выделение исследуемого звука среди слогов, слов, придумывание слов с определенным звуком, определение наличия звука в названиях картинок, объяснение отличий в названиях и определение места звука в слове.

Обследование звукового анализа включало в себя определение количества звуков в словах, их последовательности, определение ударного звука в начале и в конце слова, придумывание слов с определенным звуком, из определенного количества звуков или слогов, сравнение слов по звуковому составу, образование новых слов и объяснение смысла слов.

Наиболее значимым разделом исследования было обследование письма. Важной частью являлось письмо по слуху, по результатам которого необходимо было установить, имеется ли у обследуемого акустическая дисграфия. При этом предлагалось различить правильно звук в слогах, в словах, в предложении, в тексте и отобразить его нужной буквой на бумаге. Также было обследовано списывание с печатного образца и самостоятельное письмо. Письменные работы все обучающиеся выполняли на отдельных листах бумаги, образцы работ представлены на рис. 1-28 в Приложении 2.

В течение всего обследования отмечались индивидуальные особенности поведения испытуемых обучающихся, характер выполнения ими заданий, и подробные ответы, которые заносились в протоколы обследований. Все результаты обследования каждого испытуемого в дальнейшем оформлены в индивидуальных речевых картах.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно. Для количественной оценки была разработана трехбалльная система оценивания. Критерии оценки:

0 баллов – задание не выполнено,

1 балл – низкий уровень (до 1/3 работы выполнено без ошибок),

2 балла – средний уровень (от 1/3 до 2/3 работы без ошибок),

3 балла – высокий уровень (от 2/3 и больше работы выполнено без ошибок).

Результаты констатирующего эксперимента в последующем тщательно проанализированы.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

После проведения констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на обследование состояния моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематических процессов и специфических ошибок письма у младших школьников с умственной отсталостью, были проанализированы результаты по каждому разделу обследования с количественной и качественной стороны.

Обследование моторики артикуляционного аппарата по методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой включало в себя исследование двигательных функций артикуляционного аппарата, исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата и исследование мимической моторики [40].

Результаты обследования состояния моторики артикуляционного аппарата представлены в таблице № 1.

При осмотре всех обучающихся анатомических дефектов органов артикуляционного аппарата не выявлено.

При обследовании двигательной функции и динамической организации движений органов артикуляционного аппарата осуществлялось исследование моторики губ, челюсти, языка и мягкого неба.

При обследовании двигательной функции губ использовались такие пробы, как «Хоботок» (вытянуть губы вперед), «Улыбка» (растянуть губы в естественной улыбке), поднятие верхней губы, опускание нижней губы, удержание поз, переключение с одного движения на другое.

**Обследование состояния моторики артикуляционного аппарата
у младших школьников с умственной отсталостью.**

	Двигательные функции					Динамическая организация движений						Мимическая моторика					
№	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	ср. балл
Обсл.																	
Арт	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	1	3	2	3	1	3	2,4
Вова	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2,9
Кира	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	3	3	2,5
Кост	2	1	3	3	3	2	3	1	3	2	2	1	1	1	1	2	1,9
Макс	3	3	2	2	3	3	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	2,4
Миш	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	1	1	2,3
Ники	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2,4
Поля	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	1	3	1	2	3	2,5
Саша	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,8
Сер	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	2	1	3	3	2,6
ср. б.	2,8	2,4	2,5	2,5	3	2,8	2,8	2,3	2,6	2,7	1,9	2,4	2,1	1,7	2,3	2,7	2,5

Качественный анализ результатов исследования показал, что у обследуемых обучающихся в движении губ трудностей практически не возникает, только у Киры и у Кости зафиксированы сложности при поднятии верхней губы – Костя нижнюю подворачивал, а Кира опускала; а когда им требовалось поднять верхнюю и опустить нижнюю одновременно, у них это не получилось. При опускании нижней губы Костя подворачивает её внутрь рта, а Кира одновременно подворачивает язык вниз и заводит его за зубы.

При исследовании двигательной функции челюсти трудности возникли у Саши, у Кости, у Артема и у Никиты. Костя не выполнил движение челюстью в стороны, челюсть была зажата, двигал только губами, и не смог выставить её вперед. У Саши движение челюсти вперед отсутствует, в стороны двигает одновременно с губами. Оба путают стороны – влево и вправо. Артем не смог сделать движение челюстью в стороны, а Никита выдвинуть вперед.

При исследовании двигательных функция языка использовались пробы «Лопаточка» (широкий язык), «Иголочка» (узкий язык). Небольшие затруднения отмечены у Артема, у Максима, у Миши, у Никиты и у Полины.

Артем и Максим не смогли выполнить «Иголочку» (Максим подворачивал его вниз), не удержали язык на верхней губе и у верхних зубов. У Миши тоже не получилось удерживать язык на верхней губе и у верхних зубов – придерживал его нижней губой. У Никиты не получилось выполнить «Иголочку», он в это время сворачивал язык в трубочку (поднимал края кверху); после удержания языка у верхних зубов не может опустить его к нижним – выводит изо рта за зубы. Полина тоже не смогла заострить язык; при удержании на нижней губе язык убирала внутрь рта – подворачивала его за нижнюю губу.

При исследовании двигательной функции мягкого неба у половины обследуемых обучающихся возникли трудности в выполнении задания подуть при высунутом между зубами языке. Артем убирал язык внутрь рта. Максим, Миша и Саша не смогли выполнить данную пробу. У Никиты негативную реакцию вызвала проба на задевание мягкого неба. Выполнить не удалось.

Проба на исследование продолжительности и силы выдоха удалась всем. У всех длинный выдох и сильная воздушная струя.

При исследовании динамической организации движений артикуляционного аппарата отмечалась последовательность перехода от одного движения к другому, использовалась проба «Чашечка» (края и кончик широкого языка подняты кверху). Трудности в удержании «Чашечки» возникли у следующих обследуемых: у Артема, у Кости, у Максима, у Полины. Сложней всего оказалось для большинства обучающихся выполнение задания на повторение звуковых и слоговых рядов. Справился только Вова, допустив ошибку при повторении самого сложного слогового ряда из четырех звуков. Артем и Сережа смогли повторить только однозвучные слоговые ряды.

При исследовании мимической моторики отмечались движения мышц лба, глаз, щек, формирование мимических поз и символического праксиса. Так многим обследуемым было сложно надуть отдельно щеки (правую и

левую) – это Кира, Костя, Максим, Миша, Полина и Сережа. Сложно было закрывать по отдельности глаза и подмигивать – Артему, Кире, Косте, Максиму, Никите и Сереже. Движения мышцами лба с трудом удавались Косте и Поле; Кира одновременно делала губы в трубочку, а Сережа опускал уголки губ – содружественные движения. Мимические позы с трудом удались Артему, Косте и Мише, остальные с заданием справились. Изображать задания для проверки символического праксиса сложнее всех было Мише, выполнил только «поцелуй» и «цоконье». Свистеть не умеет совсем.

Таким образом, можно сделать вывод, что моторика артикуляционного аппарата у всех обследуемых без особых отклонений; имеются незначительные нарушения двигательной функции отдельных органов, но в целом на переключаемость и организацию движений артикуляционного аппарата это не влияет.

Следующим разделом обследования было исследование фонетической стороны речи: звукопроизношение и просодика. Количественный анализ результатов исследования звукопроизношения представлен в таблице № 2.

Применялись следующие критерии оценки:

- 1 балл – низкий уровень (8-10 нарушений звукопроизношения),
- 2 балла – средний уровень (4-7 нарушений звукопроизношения),
- 3 балла – высокий уровень (1-3 нарушений звукопроизношения).

Качественный анализ результатов исследования звукопроизношения показал, что у всех обучающихся имеются отклонения в произношении звуков речи. У 60 % обследуемых (Артем, Вова, Костя, Максим, Миша и Полина) отмечается мономорфный вариант нарушения звукопроизношения, то есть нарушены звуки одной группы; у 40 % (Кира, Никита, Саша и Сережа) – полиморфный вариант нарушения звукопроизношения, когда нарушены звуки из нескольких групп. У семерых обучающихся (Артем, Вова, Кира, Костя, Максим, Полина, Саша) наблюдается искаженное произношение звука [Р], кроме Кире, у всех оно горловое – ротацизм.

Искажение звука – это антропофонический (или фонетический) дефект (Ф. Ф. Рау), при котором нарушена произносительная норма речи.

Таблица № 2

**Обследование состояния звукопроизношения
у младших школьников с умственной отсталостью.**

	Характер нарушения произношения звука				Количество нарушений	Балл
	Отсутствие	Искажение	Замена	Смешение		
Артем		Звук [р] – горловой.			1	3
Вова		Звук [р] – горловой.			1	3
Кира	[м], [в] – в середине слова	Звук [р] – нечетко.	[з] = [с], [ц] = [с], [ш] = [с, ф], [ж] = [з], [ч] = [с], [щ] = [с], [р'] = [л']		10	1
Костя		Звук [р] – горловой.	[л] = [в]		2	3
Максим		Звук [р] – горловой.			1	3
Миша			[л] = [в]		1	3
Никита			[с] = [с'], [л] = [л'],	[с] = [ш], [л] = [в], [р] = [л]	5	2
Полина		Звук [р] – горловой.	[л] = [в]		2	3
Саша		Звук [р] – горловой.	[ш] = [с], [ж] = [з], [ч] = [с], [щ] = [с], [л] = [в], [р] = [л, х], [р'] = [л']		8	1
Сереза			[ц] = [с], [ш] = [с], [ж] = [з], [ч] = [с], [щ] = [с], [р] = [л], [р'] = [л']		7	1
Всего:	2	7	26	3	38	2,3

У 70% обучающихся (Кира, Костя, Миша, Никита, Полина, Саша и Сережа) происходят замены звуков: четверо (Костя, Миша, Полина, Саша) заменяют звук [Л] = [В] – параламбдацизм, то есть звук [Л] поставлен, изолированно произносится верно, а в речи не автоматизирован, поэтому заменяется на звук [В], который более удобен по артикуляции; трое (Кира, Саша и Сережа) заменяют шипящие на свистящие: [Ш] = [С], [Щ] = [С], [Ж] = [З], [Ч] = [С] – парасигматизм шипящих; Кира и Сережа допускают замены свистящих: [Ц] = [С] – парасигматизм свистящих. Кира, Саша и Сережа заменяют звук [Р] на [Л] – параротацизм.

У Никиты проявляется дефект смягчения, когда твердые звуки заменяются на мягкие: [С] = [С'], [Л] = [Л'], а также происходят смешения звуков: [С] = [Ш], [Л] = [В], [Р] = [Л]. В основном эти нарушения связаны с недостаточно сформированным фонематическим слухом, а также с нечеткостью кинестетических ощущений при произношении. Замены и смешения звуков квалифицируются как фонологические (или фонематические) дефекты, при которых нарушена система языка.

Отсутствие звуков было отмечено только у Киры – пропуски звуков [М], [В] в середине слов, что является проявлением недостатка развития фонематического слуха.

Из результатов обследования звукопроизношения можно сделать вывод, что у всех обследуемых обучающихся навыки звукопроизношения не соответствуют возрастной норме. Большое количество нарушений наблюдается у Киры, Саши и Сережи. Их речь можно назвать трудно воспринимаемой для окружающих. Нарушенное звукопроизношение непосредственно отражается на письме младших школьников.

Обследование просодической стороны речи показало, что в целом речь у всех обучающихся сформирована и особых отклонений не имеет. Голос у большинства нормальный. Отмечается тихий и слабый голос у Кости, у Полины и у Никиты. У Никиты чаще голос тоненький, присутствует «детскость речи». Миша может заговорить писклявым звонким голосом.

Замедленный темп речи у двух школьников: у Кости и у Полины, ускоренный темп речи бывает у четверых (Вова, Кира, Максим и Миша). Отмечается маловыразительность мелодико-интонационной стороны речи у четверых обследуемых (Кира, Костя, Полина и Саша). Дыхание у всех спокойное, речевой выдох сильный, плавный, речь организована на выдохе.

Качественный анализ результатов исследования фонетической стороны речи показал, что у обследуемых обучающихся больше страдает звукопроизношение, чем просодическая сторона речи.

Обследование фонематических процессов включало в себя исследование состояния функции фонематического слуха и звукового анализа слова. Количественный анализ результатов исследования функции фонематического слуха представлен в таблице № 3.

Таблица № 3

**Обследование состояния функции фонематического слуха
у младших школьников с умственной отсталостью.**

Задание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Сред.
Артем	3	3	2	3	2	2	3	1	3	3	2,5
Вова	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2,8
Кира	2	1	1	1	0	0	1	1	1	2	1,0
Костя	3	3	1	3	3	3	2	2	3	3	2,6
Максим	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2,5
Миша	3	3	2	2	3	2	3	1	2	3	2,4
Никита	3	3	3	2	2	0	2	1	1	0	1,7
Полина	3	3	2	2	3	0	3	1	2	3	2,2
Саша	2	3	1	1	2	2	1	0	1	3	1,6
Сережа	3	3	1	3	2	0	1	1	3	1	1,8
Сред. б.	2,7	2,8	1,7	2,3	2,3	1,3	2,2	1,3	2,1	2,4	2,1

Результаты обследования фонематического слуха показали, что при выделении гласных и согласных звуков среди других ошиблись только 3 обучающихся: Кира, Максим и Саша. Кира и Саша не выделили второй раз звук [О]. Максим дополнительно поднял руку при звуке [А]. Кира при выборе звука [К] еще хлопнула на звук [Р]. При различении фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам ошиблась только

Кира: звук [Д] заменила глухим [Т], звук [З] произнесла глухим [С], звук [Ч] произнесла [Ц] и в сонорах вместо звука [Н] произнесла [М].

При повторении слоговых рядов больше всего замен между звонкими и глухими, шипящими и свистящими, сонорами было у 4 обучающихся (Кира, Костя, Саша и Сережа). Кира и Костя еще заменили гласный звук [О] на гласный звук [У]. Из всех ребят только Никита смог повторить всё верно.

При выделении исследуемого звука среди слогов и слов трудности были у Киры и у Саши. Кира подняла руку только на один слог, в словах звук не слышала. Саша слышал звук только в двух слогах и в трёх словах. Никита отметил не все нужные слоги и слова с исследуемыми звуками; а Артем и Сережа – не все слова.

Придумывание слов со звуком [З] вызвало большие затруднения у всех обучающихся, кроме Кости. Только Костя придумал 2 слова: «знак» и «зарядка». Кира и Никита не смогли придумать ни одного слова. Полина назвала «автобус», Сережа назвал «машина», «ножичек» - слова, в которых нет звука [З]. Остальные ребята придумали по одному слову: Артем и Максим – «заяц», Саша – «зайчик», Вова – «азбука», Миша – «коза».

Самой сложной пробой в обследовании фонематического слуха для многих оказалось определение отличий в названиях картинок, имеющих отличия в одной букве. Смог верно назвать картинки и объяснить отличия в их названиях только Вова. Саша не смог назвать правильно все картинки: почку назвал «палочкой», а косу – «косилкой», отличия не объяснил. Миша тоже косу назвал «косилкой». 6 обучающихся (Артем, Кира, Миша, Никита, Полина и Сережа) смогли назвать все картинки, но объяснить отличия не получилось. Артем и Полина почку называли «кочкой», Костя – «шишкой», Кира и Максим не дали названия почке. Кира и Костя объясняли, что отличия в размерах. Кира говорила: «Коза больше; дом больше». Костя говорил: «Бочка – большая, а почка – маленькая»; попытался назвать отличия в словах: «Крыша – звук [Ш]), крыса – звук [А]». Максим сказал, что слова отличаются одной буквой и назвал отличия только в паре «рожки-ложки» -

[Р] и [Л]. У Сережи было объяснение отличий: «В словах крыша, коза и рожки – твёрдый знак, а в словах крыса, коса и ложки – мягкий знак». В слове «дрова» Сережа переставил согласные звуки, назвал «двора»; отличия: «дрова – звонкий, травка – мягкий».

Верно определили место звука [Ч] во всех словах 4 обучающихся: Артем, Вова, Костя и Сережа. Кира, Никита и Саша определить смогли верно только в одном из трех слов. Максим, Миша и Полина определили правильно в двух словах, а трудности возникли в определении места звука [Ч] в слове «мяч».

Раскладывание картинок в 2 ряда со звуками [С] и [Ш] не удалось Сереже, так как он совсем не дифференцирует эти звуки. Никита не выполнил задание – просто сложил все картинки вместе. Хорошо выполнили задание 7 обследуемых: Артем, Вова, Костя, Максим, Миша, Полина и Саша. Кира ошиблась в определении звука [С] в слове пылесос, отнесла его к картинкам со звуком [Ш].

Таким образом, фонематический слух только у Вовы сформирован на достаточном уровне, у остальных 9-ти обучающихся имеются трудности в опознании, узнавании, сличении акустических признаков звуков. Поэтому для них становится сложным и зачастую ошибочным принятие решения в выборе нужной фонемы.

Количественный анализ результатов исследования звукового анализа слова представлен в таблице № 4.

При обследовании звукового анализа слова задания на определение количества звуков и их последовательности в словах вызвало большие трудности у всех обучающихся, кроме Вовы. У всех были допущены ошибки при выделении последовательности каждого звука, так как делили на слоги или на части, или просто по несколько букв, также пропускали буквы, либо просто называли общее количество звуков в слове.

Выделение ударного звука и определение согласного звука в начале и в конце слова давались обучающимся полегче. Вова выполнил все задания

верно. Артем, Миша и Полина допустили по 1-2 ошибки. Артем в слове «Юра» ударным звуком назвал звук [У]. Миша первым согласным в слове «шуба» и ударным звуком в слове «рука» назвал звук [У]. Полина согласным звуком в начале слова «щука» назвала сначала звук [К], потом исправилась - [Щ] и в слове «чай» назвала звук [Й].

Таблица № 4

**Обследование звукового анализа слова
у младших школьников с умственной отсталостью.**

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	ср.
Ар	0	0	3	3	3	3	1	1	1	1	0	0	1	1	3	0	1,3
Во	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	2	3	3	1	3	2	2,4
Ки	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0,1
Ко	0	2	3	1	1	2	0	1	1	2	2	3	3	0	3	1	1,6
Ма	1	0	3	1	2	2	1	2	0	0	0	1	1	0	2	0	1,0
Ми	2	0	3	3	2	2	3	0	1	2	1	1	0	0	3	0	1,4
Ни	3	1	2	1	2	1	0	2	2	2	0	1	2	0	3	0	1,4
По	0	0	3	3	2	3	1	2	3	2	2	2	2	0	3	1	1,8
Са	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0,3
Се	0	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0,4
ср.	0,9	0,6	2,3	1,5	1,9	1,8	0,7	0,9	1	1,1	0,7	1,1	1,2	0,2	2,6	0,4	1,2

Костя и Максим уже допустили побольше ошибок. Костя при определении согласного в начале и конце слов называл гласные звуки и первые слоги: кот – [О], сыр – [Ы], стакан – [А], щенок – [И], магазин – МА, чай – ЧА. Максим вместо последнего согласного звука в словах называл согласный звук в середине слова: стакан – [К], щенок – [Н]; согласный из начала слова «щука» назвал звук [К]; неверно определил ударный гласный в слове «чулки» – звук [У].

У Никиты и Сережи ошибок в данных заданиях больше, чем правильных ответов. Никита верно поставил ударения на первый гласный в словах, за исключением имени «Юра»; ударный гласный звук в конце слова только верно назвал в слове «ведро» - [О]; согласный звук в начале слова выделил в трех словах правильно, в двух со второго раза назвал верно, а последний согласный звук назвал верно только в одном слове «ус» - звук [С]. Сережа не смог назвать первый ударный гласный звук в словах, ударный в

конце слова назвал в двух словах: «ведро» - [O], «грибы» - [Ы]; в словах «рука» и «чулки» назвал слоги – КА, КИ; последний согласный звук определил верно в двух словах: «ус» - звук [С] и «щенок» - звук [К]; согласный из начала слова определил верно в трех словах, а в двух словах ошибся: «щука» - звук [Р], «чай» - сказал «чайник».

Саша смог назвать верно только первый ударный гласный в словах. Остальные задания 30% обучающихся (Кира, Саша и Сережа) выполнить не смогли, кроме задания закончить слова. Саша назвал: «бараны», «петух»; Сережа: «баран», «петух» и Кира: «баран», «петуха» (ударение поставила на звук [А]) и «самокаты» (ударение поставила на звук [Ы]).

Остальным ребятам последующие задания на придумывание слов с определенной последовательностью звуков, на определение количества гласных и согласных звуков в словах давались тоже не просто. Лучшее всех их выполнил Вова, поэтому у него самый высокий количественный результат – 2,4 балла, хотя тоже допускал ошибки. У 60% обследуемых (Артем, Костя, Максим, Миша, Никита и Полина) баллы по звуковому анализу слов находятся в пределах от 1,0 до 1,8.

Таким образом, у 90% ребят навыки звукового анализа не сформированы, у Вовы сформированы недостаточно, и это будет выражаться на письме в дисграфических ошибках.

При обследовании письма у обследуемых обучающихся проверялось письмо по слуху, списывание рукописными буквами с печатного образца и самостоятельное письмо. Анализ ошибок письма представлен в таблице № 5, количественный анализ результатов обследования письма представлен в таблице № 6 (Приложение 3).

Из полученных результатов видно, что самый высокий средний балл отмечается при списывании с образца – 2,4. Этот вид работы для обследуемых ребят более доступен. Вова списал буквы, слоги, слова и предложения без ошибок; в тексте не поставил две точки в конце предложений.

Большая часть обучающихся – 60 % (Артем, Кира, Костя, Миша, Никита и Полина) выполнили эту работу с незначительными ошибками. Артем при списывании строчных букв заменил е, на ё; в предложении слово «пушистые» разделил на части «пу шистые»; в тексте пропустил слово «Москва» во втором предложении. Кира, при списывании прописных букв, три буквы написала строчными: П, Р, В; при списывании слогов заменила дважды букву а на я; предложения все написала со строчной буквы, в тексте сделала пропуски букв (Хорша Мсква) и вставки в слова (украшаютот город). Костя написал по частям слова: «пушистые» - «пу шистые» и «деревья» - «деревья»; соединил союз с предлогом - «ина». Миша в прописных буквах П написал строчной – п, а в строчных буквах э, р, в, а написал прописными – Э, Р, В, А; в тексте в слове «центр» пропустил букву е – «цнтр», а слово «Москва» написал «Масква». Никита при списывании две буквы написал небрежно – исправлял их, слово «Москва» написал со строчной буквы «москва» и одно из предложений написал со строчной буквы. Полина при списывании слогов заменила буквы а на я, ч на г. Максим и Сережа сделали при списывании много ошибок: замены прописных букв на строчные, гласных и согласных. Сережа списал предложение не полностью, с пропусками, заменами букв и слитным написанием слов. Оба обучающихся не списали текст, так как очень не усидчивые и не терпеливые, работать долго не могут – необходима смена вида деятельности и отдых. Саша смог списать только буквы, две из которых написал зеркально, и вместо строчных букв написал прописные – С, Р.

При списывании обучающимися были допущены графические ошибки:

- замена букв по количеству элементов - Кира, Никита, Сережа;
- замены букв по пространственному расположению – Кира, Максим, Миша, Полина, Саша, Сережа;
- зеркальное письмо – Артем, Кира, Костя, Миша, Никита, Саша.

Из результатов обследования письма по слуху можно предполагать, что оно сложнее давалось обучающимся – количество допущенных ошибок значительно больше, и средний балл составляет – 1,58.

Саша и Сережа задания не выполнили. Саша писал буквы не на слух диктуемые буквы, а которые хотел сам писать; вместо слогов написал буквы; остальные задания даже не пытался выполнить. Жаловался, что устал, не выспался и очень хочет играть. Сережа не смог написать на слух буквы: *з*, *ч*, *х*; вставил букву *р*, вместо *э* написал *з*, вместо *в* написал *д*; остальные задания не выполнил. Объяснял, что ему сложно писать на слух.

Вова и Никита выполнили задания письма на слух лучше всех, с незначительным количеством ошибок. У Никиты отмечается зеркальное написание некоторых букв, отсутствие прописных букв в начале предложения и в именах собственных, глагол «пишет» написал «пиши» – неверное окончание. У Вовы отмечается замена гласной буквы *у* на *о* в слогах, в словах, в предложении и в тексте; также заменяет гласные *е* на *и*, *ё* на *о*, *а* на *о*, *я* на *а*; согласные – *ж* на *ш*, *х* на *в*; в тексте – пропуск буквы, слитное написание предлога со словом, неправильное окончание в слове.

У остальных 60 % обучающихся (Артем, Кира, Костя, Максим, Миша и Полина) ошибок при письме на слух значительно больше. Основную часть ошибок составляют замены гласных и согласных звуков (Артем, Максим и Миша), пропуски гласных и согласных звуков, слогов (Артем и Кира); пропуски согласных звуков – у Полины; перестановки – у Киры; вставки – у Кости и Полины.

Из результатов обследования самостоятельного письма можно предполагать, что это самый сложный вид письма для обучающихся, средний балл составляет – 1,22. Мы видим из таблицы, что значительная часть заданий не выполнена обследуемыми ребятами или выполнена с большим количеством ошибок. Саша и Сережа не смогли выполнить данный вид работы. У троих школьников наиболее высокие баллы по заданиям – это Вова, Костя и Максим. Больше всего ошибок допущено в слитном написании

слов и в отсутствии границ предложения. Так же имеются замены и пропуски слов, нарушения согласования слов в предложении.

Всеми обучающимися при письме допущены орфографические ошибки. Наибольшее их количество встречается у Вовы, у Кости, у Максима и у Миши. У этих ребят написано много текста, поэтому была возможность сделать эти ошибки. Кто не писал работы (Саша и Сережа), они и не сделали много таких ошибок.

Обследование процесса письма показало, что у всех обучающихся отмечаются дисграфические, лексико-грамматические, графические и орфографические ошибки. Таким образом, у всех обследуемых имеется специфическое нарушение процесса письма – дисграфия, которая проявляется в сочетании различных форм: артикуляторно-акустическая, акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая.

Результатом проведенного логопедического обследования обучающихся являются следующие логопедические заключения:

1. Артем, Вова, Костя, Полина: системное недоразвитие речи (СНР) легкой степени; акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматическая;
2. Кира: СНР легкой степени; акустическая, артикуляторно-акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая;
3. Максим: СНР легкой степени; акустическая и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
4. Миша: СНР легкой степени; акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая;
5. Никита: СНР легкой степени; акустическая, аграмматическая и оптическая дисграфия;
6. Саша, Сережа: СНР легкой степени; акустическая, артикуляторно-акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая.

Количественный анализ обобщенных результатов проведенного логопедического обследования представлен в таблице № 7. Полученные результаты показывают, что значительные затруднения у обследуемых обучающихся возникали при выполнении заданий по обследованию фонематических процессов: звукового анализа слова (средний балл – 1,2) и состояния функции фонематического слуха (средний балл – 2,1), что напрямую отразилось на обследовании письма (средний балл – 1,6). Это объясняется несформированностью у данных обучающихся операций анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения.

Таблица № 7

**Результаты логопедического обследования
младших школьников с умственной отсталостью.**

	Моторика артикуляц. аппарата	Звукопроиз- ношение	Фонемати- ческий слух	Звуковой анализ слова	Письмо	Сред. балл
Артем	2,4	3	2,5	1,3	1,6	2,2
Вова	2,9	3	2,8	2,4	2,7	2,8
Кира	2,5	1	1,0	0,1	1,7	1,3
Костя	1,9	3	2,6	1,6	2,2	2,3
Максим	2,4	3	2,5	1,0	2,2	2,2
Миша	2,3	3	2,4	1,4	1,6	2,1
Никита	2,4	2	1,7	1,4	2,1	1,9
Полина	2,5	3	2,2	1,8	1,6	2,2
Саша	2,8	1	1,6	0,3	0,2	1,2
Сережа	2,6	1	1,8	0,4	0,4	1,2
Сред. б.	2,5	2,3	2,1	1,2	1,6	1,9

Моторика органов артикуляционного аппарата обследуемых обучающихся развита достаточно хорошо (средний балл – 2,5). Обследование звукопроизношения выявило полиморфные нарушения произношения у троих обучающихся (Кира, Саша и Сережа), основной причиной этого является несформированность речеслуховой дифференциации. И, как следствие, на письме большое количество дисграфических ошибок.

Некоторые виды дисграфии выявлены у отдельных обучающихся, а основной вид специфического нарушения процесса письма – это

акустическая дисграфия, подтвердился у всех младших школьников с умственной отсталостью. Поэтому всем им необходима логопедическая работы по коррекции акустической дисграфии.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ:

Методику логопедического обследования, которая была использована при проведении констатирующего эксперимента, можно применять в работе с младшими школьниками с умственной отсталостью, так как она не требует адаптации, позволяет достаточно точно определить уровень сформированности процесса письма и на основании полученных результатов провести коррекционную работу.

Навыки письма у обучающихся с умственной отсталостью четвертого класса в ходе экспериментального исследования были оценены в 1,6 балла. Данный показатель ниже среднего уровня по всем разделам обследования на 0,3 балла (средний балл – 1,9). Трудности процесса письма младших школьников с умственной отсталостью обусловлены недоразвитием их познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, а также особенностями организации психической деятельности.

Своевременное выявление нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью позволит правильно построить дальнейшее обучение. Устранение нарушений письма осуществляется в тесной связи с коррекцией нарушений устной речи как системы, с коррекцией дефектов звукопроизношения, фонематической стороны речи и лексико-грамматического строя. Логопедическая работа должна быть направлена на коррекцию основного из выявленных у всех обучающихся видов дисграфии, а именно – акустической.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы логопедической работы

Логопедическая работа с младшими школьниками с умственной отсталостью занимает важное место в процессе коррекции нарушений развития в целом. Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, они затрагивают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую сторону. Поэтому логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом [20].

В связи с этим логопедическая работа по устранению нарушений письма основывается на следующих принципах:

- принцип комплексности, то есть логопедическое воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений (устной и письменной речи);
- патогенетический принцип, когда учитывается механизм нарушений и причины приведшие к этому;
- принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма: так при грубых фонематических нарушениях работа начнется с выделения звука на фоне слова, определение первого и последнего звука; а при менее выраженных – работа будет направлена на развитие сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности, места звука в слове);
- принцип обходного пути: работа строится с опорой на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы и на их взаимодействие;

- принцип поэтапного формирования умственных действий: изначально необходимо закрепить самые простые действия и после этого переходить к более сложным;

- учёт «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому): новые задания первоначально даются на простом речевом материале, и только после формирования и автоматизации можно переходить к более сложному речевому материалу;

- принцип системности: методика устранения всех видов дисграфии представляет собой систему методов, которые формируются целью, задачами логопедической работы и его местом в общей системе коррекционного процесса;

- онтогенетический принцип предполагает учет той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе.

Симптоматика дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов. Дисграфия чаще проявляется в сочетании различных её форм. Поэтому целью логопедической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью будет являться коррекция письма с одновременным развитием всей познавательной деятельности.

Задачами логопедической работы при устранении дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью являются:

- развитие правильного звукопроизношения,
- развитие фонематического слуха и восприятия,
- развитие лексико-грамматического строя речи,
- формирование активного словаря,
- работа над связной речью.

Все вышеперечисленные задачи решаются в тесной взаимосвязи с развитием высших психических функций, прежде всего, мышления.

Е. В. Мазанова выделяет следующие основные задачи коррекционного обучения детей с акустической формой дисграфии:

1. Развитие фонематического восприятия.
2. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.
3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.
4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
5. Определение положения звука по отношению к другим.

Е. В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание раннее начало коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, подключение родителей к помощи в выполнении домашних заданий [28].

Классические подходы к преодолению нарушений письменной речи отражены в работах Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, А. В. Ястребовой, И. Н. Садовниковой. А. В. Ястребова предлагает 3 этапа коррекционной работы по устранению недостатков письменной речи:

Первый этап – коррекция и совершенствование звуковой стороны речи. На данном этапе происходит формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов, навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова, коррекция дефектов звукопроизношения;

Второй этап – преодоление несовершенств лексико-грамматического строя речи: уточнение значений слов и обогащение словарного запаса, работа над словоизменением и словообразованием, использование и применение простых и сложных предлогов, формирование навыков построения простых и сложных предложений;

Третий этап – преодоление недостатков в связной речи. На этом этапе происходит работа по развитию навыков построения связного высказывания – формированию навыков диалогической и монологической речи, овладение разными их видами; совершенствуются навыки использования различных языковых средств в процессе самостоятельного высказывания [50].

Р. И. Лалаева предлагает дифференцированный подход к преодолению нарушений в зависимости от вида дисграфии и их проявлений. Таким образом, логопедическая работа с младшими школьниками с умственной отсталостью при коррекции акустической дисграфии включает в себя два основных этапа:

- предварительный – работа над смешиваемыми звуками: уточнение артикуляции и восприятия на слух одного из пары смешиваемых звуков;
- этап слуховой и произносительной дифференциации звуков – различение смешиваемых звуков на речевом материале, который включает слова с этими звуками [20].

На первом этапе логопедической работы уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа включает в себя следующие направления:

1. Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
2. Выделение звука на фоне слога;
3. Формирование умения определять наличие звука в словах. Изучаемый звук обязательно связывается с соответствующей буквой.
4. Определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце, после какого звука, перед каким звуком.
5. Выделение слова с данным звуком из предложения.

На втором этапе логопедической работы проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков проводится в той же последовательности, как и на

первом этапе, только речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками, так как целью этого этапа является различение звуков.

И. Н. Садовникова коррекционную работу на фонетическом уровне делит на два основных направления:

1. Развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным);
2. Развитие фонематического восприятия – дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

На указанных выше направлениях работы, а именно по развитию фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования [38].

П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконин выделили следующие этапы формирования функции фонематического анализа:

Первый этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия: обучающемуся предъявляется картинка, название которой нужно проанализировать, графическая схема слова (количество клеток соответствует количеству звуков) и фишки, которыми он заполняет схему;

Второй этап – формирование действия фонематического анализа в речевом плане: обучающийся работает без графической схемы, и фонематический анализ осуществляется сначала с использованием картинки, затем без неё;

Третий этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане: работа по определению количества, последовательности и места звуков в слове проходит без произношения слов (названия картинок вслух не называются) [48].

Формирование дифференциации звуков речи проводится с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный и зрительный. При коррекции большое внимание уделяется уточнению артикуляции звуков, развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, нормализации всех тех факторов, которые влияют на

совершенствование познавательной деятельности, формирование операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью

Логопедическая работа по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью проводилась с 15.01.2019 по 01.03.2019. По логопедическим заключениям, полученными в результате констатирующего эксперимента, были составлены перспективные планы коррекционной работы для каждого обучающегося (Приложение 4).

Для проведения обучающего эксперимента школьники были разделены на 2 группы:

1. Экспериментальная группа (ЭГ): Артем, Костя, Миша, Никита и Полина. У данных ребят не имеется серьезных нарушений звукопроизношения, поэтому можно корректировать именно акустическую дисграфию.

2. Контрольная группа (КГ): Вова, Кира, Максим, Саша и Сережа. Вова имеет самые высокие показатели по всем разделам обследования, Кира, Саша и Сережа – самые низкие показатели и серьезные недостатки звукопроизношения, Максим редко посещает школу.

За время обучающего эксперимента было проведено 35 логопедических занятий, из них: 10 фронтальных, 10 подгрупповых и 15 индивидуальных (с каждым школьником по 3 индивидуальных занятия).

На индивидуальных логопедических занятиях коррекционная работа проводилась на автоматизацию и дифференциацию смешиваемых звуков; на подгрупповых и фронтальных занятиях – на дифференциацию звуков, на

фонематический анализ и синтез. Подгрупповая работа проводилась со школьниками, которые смешивают одинаковые звуки.

Конспект индивидуального занятия с Никитой на автоматизацию звука [Ш], конспект подгруппового занятия на дифференциацию звуков [С]-[Ш] и фронтального занятия на дифференциацию звуков [З]-[Ж] представлены в Приложении 5.

Содержание логопедической работы в ЭГ основывалось на методике, предложенной Р. И. Лалаевой [20]. На первом этапе уточнялся произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков.

1. Работа начиналась с уточнения артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие и кинестетические ощущения. Для этого использовались следующие упражнения:

А) Произнести звук *И* перед зеркалом и сказать, в каком положении находятся губы при его произнесении (в улыбке). Потом произнести звук *У* перед зеркалом и тоже ответить, как были расположены губы (трубочкой). Далее произнести звуки *ИУ* слитно и снова определить положение губ (сначала улыбка, затем трубочка). Повторить произнесение звуков *И*, *У* самостоятельно (без зеркала) и определить положение губ. Ответить, при произнесении какого звука губы растянуты в улыбке, а при каком вытянуты в трубочку. Затем по беззвучной артикуляции определить произносимый звук (по положению губ логопеда); по беззвучной артикуляции рядов *ИУ*, *УИ* определить, какой звук был произнесен первым, а какой вторым.

Также отрабатывались различия в положении губ при произнесении гласных звуков: *И* – *А*, *У* – *О*; согласных: *М* (губы сомкнуты), *Н* (губы раскрыты).

Б) Затем отрабатывалось уточнение положения языка при произнесении различных звуков. Кинестетические ощущения положения языка (приподнят или опущен) изучаются первоначально на резко различающихся по артикуляции звуках: *И* – *Д*, *А* – *Д*, *И* – *Т*. Способ образования звуков (смычка или щель) уточняется на звуках: *Ш* – *Т*, *Ж* – *Д*,

при этом выясняется положение языка (прижат или не прижат его кончик). Различие узкого или широкого кончика языка наблюдали при произнесении звуков *Н* (широкий) и *Л* (узкий).

В) Участие голосовых складок при произнесении гласных, сонорных и звонких согласных уточнялось с помощью руки, приложенной к вибрирующей гортани. Школьники быстро научились определять наличие дрожания голосовых складок при произнесении звонких согласных и отсутствия дрожания при произнесении глухих. Далее определяли участие голосовых складок без использования тактильных ощущений руки.

Слуховой образ изучаемого звука сравнивался с образом неречевого звука (например: звук *Ш* – шумят своими кронами деревья). Далее уточнение артикуляции звука преимущественно основывалось на кинестетических ощущениях.

2. Следующее направление работы – выделение правильно произносимого звука на фоне слога, когда артикуляция этого звука уточнена и закреплена. Необходимо научить младших школьников выделять звук из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным слогом и без него.

Работа начиналась с дифференциации гласных и согласных звуков, изучалось различие их по способу артикуляции: при произнесении гласных звуков воздушная струя не встречает преграды, проходит свободно, а при произнесении согласных – встречает преграду на своем пути в виде смычки или узкой щели.

Гласные и согласные звуки различали по характеру звучания: гласные состоят только из голоса, а согласные – из шума, либо из шума и голоса. Гласные звуки можно петь, тянуть – они являются слогообразующими звуками. Для закрепления дифференциации изолированных звуков использовали прием на выделение гласного или согласного звука из звукового ряда, произносимого логопедом – ребята поднимали цветные карточки (гласный звук – красная карточка, согласный звук – синяя).

Далее гласный звук выделялся из слога. Предлагались задания со слогами различной структуры: прямые, обратные, со стечением согласных. Называли в них только гласный звук и поднимали соответствующую букву; записывали только гласную букву из слогов; определяли место гласного звука в слоге и показывали соответствующую букву. Придумывали слог, в котором этот гласный звук находится на первом, втором или третьем месте.

Далее работа продолжалась на выделение согласных звуков в слоге. Обучающимся предлагалось опознать изучаемый звук сначала на слогах без стечения согласных с артикуляторно простыми звуками, потом на слогах со стечением согласных и со звуками более сложными по артикуляции. Логопед произносил слоги (использовались слоговые таблицы), а школьники выбирали слоги с нужным звуком, поднимая карточку с этим звуком.

Выполнялось упражнение: логопед диктовал слоги, школьники записывали в тетрадь только те слоги, в которых есть изучаемый звук, например: звук [С]: *ос, от, ту, су, ша, ас, цат, ста, спа, жа, нас*; подчеркивали букву «С».

3. Формирование умения определять наличие звука в словах. Важно учитывать, что умение выделять звук зависит от его характера, положения в слове и от произносительных особенностей звукового ряда.

Так ударные гласные узнаются гораздо легче, чем безударные. Ударные гласные легче выделяются из начала слова, чем из середины или конца. Щелевые и сонорные звуки воспринимаются лучше, чем взрывные; при этом щелевые выделяются легче из начала слова, а взрывные звуки – из конца. Всегда учитывались особенности восприятия и произношения звуков речи школьниками с умственной отсталостью. Многие из них воспринимают начало слова более четко, чем середину или конец. Поэтому работа по выделению звуков на фоне слова начиналась с артикуляторно простых звуков.

Для определения наличия звука в слове применялись следующие упражнения:

- поднимали соответствующую букву на заданный звук;
- называли картинки и отбирали из них те, в названиях которых имеется заданный звук (на первом этапе – названия картинок не должны содержать смешиваемые звуки), например, где есть звук *М*: *нос, дом, ноты, маяк, волк, лампа, потолок, комбайн*);
- подбирали к заданной букве картинки, в названии которых имеется соответствующий звук (на первом этапе – в названиях не должно быть фонетически сходных звуков, картинки вслух не называть);
- придумывали слова, которые включают звук в соответствии с предъявленной буквой;
- придумывали названия с изучаемым звуком животных, овощей, фруктов, растений, посуды, игрушек;
- страницу делили на две части, в одной сверху подписывали букву, а в другой ставили черточку (отсутствие буквы). Обучающиеся распределяли произносимые логопедом слова в два столбика – в составе слова есть звук на заданную букву или нет. На втором этапе уже давали слова для распределения со смешиваемыми звуками;
- игра в лото – а) ребятам раздавались картинки и буквы, логопедом называлось слово, обучающиеся должны найти название картинки и закрыть соответствующей буквой; б) раздавались картинки и полоски с буквами (в начале, в середине, в конце слова), логопед называл слово, обучающийся должен закрыть картинку полоской с соответствующей буквой.

Исключались слова со звуками, сходными акустически и смешиваемыми в произношении. Изучаемый звук обязательно связывался с соответствующей буквой на письме.

4. Определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце, после какого звука, перед каким звуком.

А) Работа на данном направлении начиналась с выделения первого ударного гласного в слове. Перед этим вспомнили уточнение артикуляции

гласного звука. Разобрали понятия, означающие первый и последний звук; звук, который раньше в слове и который позже.

Для вычленения первого ударного гласного звука использовали следующие упражнения:

- Определяли первый звук в словах: *азбука, улица, арка, осень, утка, окунь, астра, утро, осы, улей, Аня, Ира...* Находили соответствующую букву в разрезной азбуке;

- Подбирали слова, которые начинаются на гласные звуки: *А, О, У*.

- Отбирали картинки, названия которых начинаются на ударные гласные (*А, О, У*);

- К картинке подбирали букву, соответствующую первому звуку слова. Предлагались картинки, названия которых начинаются с ударного гласного;

- Играли в «лото»: предлагались картинки; логопед называл слово, а обучающиеся закрывали нужную картинку буквой, с которой начинается слово.

Определение ударной гласной в начале слова также проводилось в трех вариантах: а) на слух, когда слово произносит логопед; б) после произнесения слова ребенком; в) на основе слухопроизносительных представлений (когда нужно подобрать картинку к соответствующему звуку).

Б) Далее работа продолжалась над выделением первого согласного из слова. Прежде должно быть хорошо сформировано умение выделять звук из прямого и обратного слогов, и узнавать звук в начале слова. Сначала обучающиеся определяли первый звук в слове, который находится в начале слова, например: *Маша* – звук *М*. Еще раз слушали это слово и называли первый звук. Далее подбирали слова, в которых изучаемый звук слышался в начале слова.

Проводились следующие упражнения:

- Подбирали названия с заданного звука: цветов, животных, птиц, посуды, овощей, фруктов;

- Выбирали картинки, названия которых начинаются с заданного звука;
- По сюжетной картинке называли слова, начинающиеся с заданного звука;
- Изменяли первый звук в слове на другой. Логопед произносил слова, обучающиеся выделяли первый звук в слове и заменяли его на другой (например: *вол – гол, тень – лень, соль – моль – боль, шапки – тапки – лапки*);
- Вписывали первую букву в схему слова под картинкой (*шар – ш__*);
- Играли на определение первого звука в названиях картинок: логопед произносил слово, обучающиеся закрывали картинку, название которой начинается с изучаемых звуков, соответствующей буквой;
- Отгадывали загадки и придумывали слова на первый звук в отгадке (например: *Красна девица сидит в темнице, а коса на улице – Морковь. Слова на звук М: март, май, месяц, морс, музыка, море и т.д.*).
- Размещали предметные картинки в домики с красной и синей крышей: в первый домик слова, начинающиеся с гласного, во второй – с согласного звука, например: *лавка, санки, облако, диван, овощи, игла, цветок, апельсин.*

В) Определяли конечный согласный в слове. Вначале проводилось на обратных слогах (например: *ум, ам, ух, ах, ус...*), потом на словах, сходных по составу с изученными слогами (например: *ам – сам, ум – кум, ом – сом, ук – сук, уп – суп...*). Отрабатывали навык на подобных упражнениях, как при определении первого звука в слове.

Г) Определяли места звука в слове (начало, середина, конец). Обязательно уточняли, что если звук не первый в слове и не последний – он находится в середине слова. Для этого использовали полоску «светофор», красный цвет – начало слова, желтый – середина и зеленый – конец слова. Вначале предлагали определить ударную гласную в начале слова, потом согласный звук в конце, и все звуки между ними, находящиеся в середине слова.

Проводились следующие упражнения:

- Раскладывали картинки в три ряда, в названиях которых заданный звук встречается в начале, в конце и в середине слова;
- Придумывали слова с заданным звуком в начале слова;
- Придумывали словв с заданным звуком в конце слова;
- Придумывали слова с заданным звуком в середине слова;
- Называли названия с заданным звуком в начале слова: животных, овощей, растений, цветов, посуды, игрушек;
- Называли названия с заданным звуком в конце и в середине слова;
- Использовали полоску «светофор», где обучающиеся ставили фишки на цвет, где слышат заданный звук;
- Определяли место звука *P* в словах, которые называл логопед, и подбирали схему: *пар, роза, корова, пароход, сорока, ракета, парад, торт, корабль, крем (P___, ___P, __P__)*.

Д) Определяли место звука в слове: после какого стоит и перед каким заданный звук.

а) Обучающемуся предъявлялась картинка, название которой нужно проанализировать, графическая схема слова (количество клеток соответствует количеству звуков) и фишки, которыми он заполнял схему. Анализ начинался с односложных слов, например: *мак, кот, дом, лук, сом*, выполнялся на основе ранее сформированных навыков выделения места звуков в слове (в начале, в конце, в середине). Логопед задавал вопрос: «Какой звук первый?» Школьник закрывал фишкой первую клетку в схеме, называл этот звук и повторял слово. «Какой второй и какой третий звук?» Картинка облегчала выполнение задания, графическая схема контролировала правильность выполнения (все клетки закрывались фишками).

б) Упражнение усложнялось тем, что фонематический анализ осуществлялся без графической схемы, только в речевом плане – сначала использовали картинки, затем без них. Школьник называл слово, определял первый, второй, третий звук – уточнял их количество.

в) В дальнейшем фонематический анализ проводился только в умственном плане – без называния слова.

Устный анализ слов обязательно подкреплялся составлением слов из букв разрезной азбуки и письменными работами. Поэтому проводились следующие упражнения:

- Составляли слова из букв разрезной азбуки в соответствии с графической схемой;

- Вписывали пропущенные буквы в слова (например: к...от, с...ол, та...к, сум...а, гол...бь, тра...вай);

- Определяли «соседей» звука *К* (предыдущий и последующий звуки) в словах, которые называет логопед: утка, уклон, сказал, полка, закрасил, воскресенье, Москва.

5. Выделяли слова с заданным звуком из предложения, для этого выполняли специально подобранные упражнения.

На втором этапе логопедической работы проводили дифференциацию конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане в той же последовательности, как и на первом этапе, только речевой материал содержал слова со смешиваемыми звуками, так как целью данного этапа являлось различение звуков.

В логопедической работе по коррекции акустической дисграфии использовались задания и упражнения из методик Р. И. Лалаевой и Е. В. Мазановой.

К концу обучающего эксперимента младшие должны уметь:

- узнавать и различать гласные и согласные звуки;
- обозначать гласные; твердые и мягкие, глухие и звонкие согласные на письме;

- использовать гласные буквы *И* ряда или *Ь* для обозначения мягкости согласных на письме;

- различать на слух и в произношении смешиваемые звуки;

- производить фонетический разбор слова;

- производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- писать слова с гласными II ряда, а также буквами Ъ и Ь;
- подбирать слова на заданный звук;
- сравнивать слова со сходными звуками;
- строить звуковые схемы слогов и слов;
- составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;
- восстанавливать предложения и текст с заданными звуками;
- самостоятельно писать слуховые диктанты с использованием оппозиционных звуков.

Данная последовательность ознакомления со звуками и буквами отличается от традиционной школьной программы и опирается на порядок появления и формирования звуков в онтогенезе: сначала изучаются и дифференцируются гласные звуки, затем согласные (сначала свистящие, а затем – шипящие, аффрикаты и соноры).

Работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включала в себя 2 этапа:

- предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков;
- этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе уточнялась артикуляция звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение звука из слога; формирование умения определять наличие звука в слове; определение места звука в слове и выделение слова с заданным звуком из предложения.

На втором этапе проводилось сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане, только уже с использованием речевого материала со смешиваемыми звуками.

Для дифференциации свистящих и шипящих звуков в предложениях использовали упражнения на выбор слов из предложений с заданными

звуками, вставляли в предложения пропущенные буквы, дополняли предложения словом с нужным звуком, выбирали из предложения и записывали слова в два столбика с разными звуками.

Для дифференциации звуков в тексте выполняли упражнения на вписывание пропущенных букв в словах, написание диктантов со словами, включающими смешиваемые звуки.

Для дифференциации твердых и мягких звуков проводилась следующая логопедическая работа:

- слуховая и произносительная дифференциация твердых и мягких согласных в словах;
- уточнение двухзначности многих букв, обозначающих согласные звуки и предполагающих двойное звучание (твердое или мягкое) в зависимости от последующей буквы;
- обозначение мягкости согласных на письме с помощью мягкого знака;
- обозначение мягкости согласных на письме с помощью йотированных гласных букв *е, ё, ю, я, и*.

Работу над мягкими и твердыми согласными связывали с дифференциацией гласных 1 и 2 ряда. Работу по дифференциации звонких и глухих согласных начинали со звуков, при произнесении которых легко ощущается работа голосовых связок. Поэтому старались придерживаться следующей последовательности: З – С, Ж – Ш, В – Ф, Б – П, Д – Т, Г – К.

Работа по дифференциации звуков сначала проводилась на изолированных звуках, затем в слогах, в словах, в предложениях и в связной речи. Обозначение мягкости согласных на начальном этапе формировалось с использованием мягкого знака, а затем с помощью букв *е, ё, ю, я, и*.

Для закрепления нового материала на уроках проводились письменные работы в индивидуальных рабочих тетрадях. Также ребята тренировались в выполнении упражнений на заранее подготовленных листах с рисунками, с различными схемами, при помощи которых закреплялись изучаемые буквы.

На уроках использовалось много наглядного материала, чтобы обучающимся было интереснее и увлекательнее заниматься.

Обязательно в течение урока проводилась небольшая динамическая пауза, разминка, чтобы ребята могли немного отвлечься и переключить свое внимание. Это является необходимым моментом для снятия психоэмоционального напряжения обучающихся.

Эффективность работы школьного логопеда во многом зависит от взаимодействия с учителями начальных классов. Обязательно согласовывалась тема предстоящего логопедического занятия с классным руководителем 4 класса, принималось обоюдное решение по теме урока с учетом специфики календарно-тематического планирования. Календарно-тематическое планирование на текущий учебный год представлено в таблице № 8 (Приложение 6). Положительный результат логопедической работы во многом зависит от слаженного взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов, насколько едины они будут в своих взглядах и подходах к совместным целям.

При организации логопедической работы учитель-логопед обязательно должен в своей практике взаимодействовать со всем коллективом педагогов школы. Для этого важно регулярно посещать заседания методических объединений, на которых выступать с наиболее интересными и волнующими всех вопросами, которые касаются образовательного процесса младших школьников с умственной отсталостью. Логопед должен доводить до учителей свои рекомендации по новым современным направлениям коррекционной работы.

Для получения желаемого результата от логопедической работы нужно вовремя закреплять пройденный материал. Для этого в индивидуальных рабочих тетрадях каждому обучающемуся давалось домашнее задание, которое состояло из небольших письменных работ по изученной на уроке теме. Также проводились консультации с родителями обучающихся по

вопросам, представляющих общий интерес; давались необходимые рекомендации.

Обучающий эксперимент проводился с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных психофизиологических особенностей младших школьников с умственной отсталостью, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при коррекции выявленных нарушений письма. Параллельно проводилась работа по обогащению словаря и развитию грамматического строя речи, развитию связной речи, закреплению навыков чтения и письма.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов

После проведенной логопедической работы по коррекции акустической дисграфии был проведен контрольный эксперимент, цель которого заключалась в сравнении полученных результатов с первоначальными данными. Для этого была использована та же методика обследования Н. М. Трубниковой [40], что и на констатирующем этапе. Система оценки работ осталась прежней. Особое внимание уделялось исследованию фонематических процессов и процесса письма.

Обследование фонематических процессов проводилось индивидуально, по два урока с каждым обучающимся. В течение одного урока исследовалось состояние функции фонематического слуха и на другом уроке – звуковой анализ слова.

Количественный анализ результатов исследования функции фонематического слуха на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице № 9.

При обследовании функции фонематического слуха после проведенной логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у обучающихся экспериментальной группы (ЭГ) прослеживается небольшая

положительная динамика. Костя точнее повторил за логопедом звуки слоговых рядов на разные группы звуков: звонкие и глухие, шипящие и свистящие, сонорные. Миша и Никита верно услышали звук [С] в произнесенных слогах и выделили его, подняв руку, отметив при этом все слоги с исследуемым звуком: СО, СУ, СЫ, СИ. Полина смогла придумать одно слово со звуком [З] – «зима». Никита тоже придумал слово со звуком [З] – «замок», и попытался разложить картинки в 2 ряда: 1 – со звуком [С], 2 – со звуком [Ш].

Таблица № 9

**Обследование состояния функции фонематического слуха
на этапе контрольного эксперимента.**

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Сред.
Экспериментальная группа											
Артем	3	3	2	3	2	2	3	1	3	3	2,5
Костя	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2,7
Миша	3	3	2	3	3	2	3	1	2	3	2,5
Никита	3	3	3	3	2	1	2	1	1	1	2,0
Полина	3	3	2	2	3	1	3	1	2	3	2,3
Сред. б.	3	3	2,2	2,8	2,6	1,8	2,6	1,2	2,2	2,6	2,4
Контрольная группа											
Вова	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2,8
Кира	2	1	1	1	0	0	1	1	1	2	1,0
Максим	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2,5
Саша	2	3	1	1	2	2	1	1	1	3	1,7
Сережа	3	2	1	3	2	0	1	1	3	1	1,7
Сред. б.	2,4	2,4	1,4	2,2	2,0	1,2	1,8	1,6	2,0	2,4	1,9

Правильно выполненные задания повлияли на средний балл этих обучающихся. У Кости, Миши и Полины средний балл вырос на +0,1. У Никиты на +0,3. У Артема задания выполнены и оценены, как и прежде.

В контрольной группе (КГ) обучающихся при повторном исследовании функции фонематического слуха показатели практически остались неизменными. Сережа ошибся при различении фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам, перепутав шипящие и свистящие: [С] и [Ш], понизив тем самым свой средний балл на -0,1. Саша назвал картинки, названия которых отличаются на одну букву, и определил

разницу в словах: «дом» - О, «дым» - Ы. Средний балл у Саши вырос на +0,1. У остальных обучающихся в КГ результаты остались прежними.

Количественный анализ результатов исследования звукового анализа слова на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице № 10.

Таблица №10

**Обследование звукового анализа слова
на этапе контрольного эксперимента.**

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Ср.
Экспериментальная группа																	
Ар	0	0	3	3	3	3	1	1	1	1	0	0	1	1	3	0	1,3
Ко	0	2	3	1	1	2	1	1	1	2	2	3	3	0	3	1	1,6
Ми	2	0	3	3	2	2	3	0	1	2	1	1	0	0	3	0	1,4
Ни	3	1	2	2	2	1	1	2	2	2	0	1	2	0	3	0	1,5
По	0	0	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	0	3	1	1,9
Ср.	1,0	0,6	2,8	2,4	2,0	2,2	1,6	1,2	1,6	1,8	1,0	1,4	1,6	0,2	3,0	0,4	1,5
Контрольная группа																	
Во	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	2	3	3	1	3	2	2,4
Ки	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0,1
Ма	1	0	3	1	2	2	1	2	0	0	0	2	1	0	2	0	1,1
Са	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0,3
Се	0	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0,4
Ср.	0,8	0,6	1,8	1,0	1,4	1,4	0,6	0,6	0,4	0,4	0,4	1,0	0,8	0,2	2,2	0,4	0,9

При обследовании звукового анализа слова у обучающихся ЭГ наблюдается небольшая положительная динамика. Костя и Никита смогли определить третий звук в слове «сосна» - [С] и придумать слово с этим звуком (Костя назвал «снег», Никита – «стол»). Полина тоже определила третий звук в слове «сосна» - [С] и придумала с ним два слова, определив место звука в слове: «стена» – звук [С] в начале слова, «доска» – звук [С] в середине слова; со звуком [С] в конце слова вариантов слов не было. Никита старался правильно определить последний звук в словах, но допустил две ошибки: в слове «сыр» назвал звук [Ы], а в слове «щенок» - звук [О].

Выполнение заданий по звуковому составу слова повлияли на средний балл у Никиты и Полины – он повысился на +0,1; у Кости, как и у Артема и с Мишей, средний балл остался прежним.

В КГ обучающихся Максим правильно обобрал картинки, названия которых отличаются по одному звуку: «лук – сук», «стол – стул», но не во всех предложенных картинках смог определить отличия в звуках. Дополнительный балл за выполненное задание отразился на среднем балле по звуковому составу слова, он у него вырос на +0,1. У остальных ребят КГ баллы не изменились. Нужно отметить, что задания на обследование звукового состава слова обучающимися выполняются с большим трудом, ввиду низкого уровня развития аналитико-синтетической деятельности.

При обследовании письма на этапе контрольного эксперимента у всех обучающихся было проверено письмо по слуху, списывание и самостоятельное письмо. Не удалось повторно провести обследование письма у Максима, так как он заболел и не присутствовал на уроках. Получилось проанализировать его письменную работу (списывание текста «Март»), которая была выполнена им ранее. Это отразилось при вычитывании среднего балла – снизился до 0,5 (-1,7).

Возникли сложности при обследовании Миши, который в конце четверти был возбудимый, его трудно было организовать и привлечь к работе. Поэтому у него тоже проанализировано списывание текста «Март», выполненное им немного ранее.

Работа на списывание с печатного образца выполнялась всеми обследуемыми обучающимися одновременно в течение урока, в отличие от констатирующего эксперимента, когда они выполняли это индивидуально. Каждому ребенку был выдан образец, в котором были буквы, слоги, слова, предложение и небольшой текст (из методики Н. М. Трубниковой). Задание, что от них требовалось, было объяснено всем вместе, и далее каждый самостоятельно выполнял работу.

Образцы письменных работ обучающихся ЭГ представлены на рис. 29-43 (Приложение 7), обучающихся КГ – на рис. 44-55 (Приложение 8).

Данные письменные работы младших школьников с умственной отсталостью тщательно проанализированы. Результаты анализа ошибок и

количественный анализ результатов исследования письма на этапе контрольного эксперимента представлен в таблицах №№ 11, 12, 13 (Приложение 9).

Кира при списывании не пыталась повторить на своем листе размещение текста, как в образце, списывала всё подряд, без отступов и пропусков строк. Костя не сделал отступ между буквами и слогами, между словами и предложением. Саша и Сережа успели за урок списать всё, кроме текста, так как очень медленно работают и часто бывают уставшими.

При самостоятельном письме Саша названия картинок подписывал только одной буквой: груша – У, яблоко – Я, помидор – П, ножницы – Н, свеча – С, заяц – З, огурец – О, тарелка – Н. Из предложенных слов попытался составить предложение: «кустом под заяка лежит». В предыдущем обследовании у него это было не написано. На слух Саша писать ничего не стал, кроме трёх букв, одна из которых написана не правильно – вместо Ш написал Щ.

Сережа самостоятельно не пишет, а на слух писал с ошибками: из букв верно написал только 4: «ш, г, и, в, ь», слоги все неправильно – одной буквой, слова также. Сережа и Саша показали результат по письму лучше, получив выше баллы за списывание с печатного образца. У Саши средний балл за письмо вырос на +0,3, у Сережи – на +0,2.

Очень хорошие письменные работы по списыванию с печатного образца у всех обучающихся в ЭГ, за которые ими получены максимальные баллы. На этапе контрольного эксперимента баллы стали выше у Миши и Полины за списывание и письмо на слух. Миша без ошибок на слух написал буквы и почти все слоги. Пропустил два слога «мя», «ня», объясняя тем, что он их просто не хочет писать, хотя слышал и повторял их правильно. При написании слогов и слов допустил смешения звуков [Д] и [Т], замену [Ф] на [В]. При написании слов и предложений пропустил буквы: «лыж» вместо «лыжи», «силны» вместо «сильный», «пружна» вместо «пружина», «зелё» вместо «зелёная», «касмнавт» вместо «космонавт», «касмичске» вместо

«космическим», «карабм» вместо «кораблем». Из текста написал только первое предложение, пояснив, что больше писать не желает, попросив разрешения написать, что школа «лучшая», допустив и в этом слове ошибки – «лудшая». При самостоятельном письме подписывал названия картинок, которые выбирал сам – все правильно; придумал и записал предложение: «машына едт подрге» (машина едет по дороге). По результатам выполненных Мишей заданий, средний балл за письмо вырос на +0,1.

Самая значительная разница по результатам обследования письма у Полины, средний балл стал выше на +0,7. Меньше допущено ошибок при письме на слух и самостоятельном письме. Встречаются смещения звуков [С] и [Ц] при письме на слух, замены звуков: «ос» вместо «ац», «су-сю» вместо «зу-зю», «чюка» вместо «щука»; перестановки: «дор» вместо «дро», «кур» вместо «кру»; пропуски букв в словах: «На узаки» вместо «На лужайках»; одновременно пропуск и вставка в слове: «кела» вместо «класс». Но несмотря на допущенные ошибки, положительный результат в работах Полины заметен.

Средний балл по обследованию письма Никиты вырос на +0,4. При письме на слух допустил только одну замену: Щ на Ч; при самостоятельном письме не смог записать слоги и слова с разным количеством слогов. Основная ошибка на письме – это отсутствие обозначения границ предложений. При чем, на контрольном этапе эту ошибку все обучающие допускали чаще, чем на констатирующем этапе обследования.

Вова лучше написал предложения на слух и при самостоятельном письме по сюжетным картинкам, поэтому средний балл по обследованию письма вырос на +0,1.

Письменные работы Артема остались практически на прежнем уровне, количество ошибок меньше, потому что не все задания на самостоятельное письмо выполнил. Ошибки повторяются те, которые были на констатирующем этапе: замены, перестановки, много пропусков букв в словах, например: «саука» вместо «старушка», «зснт» вместо «заснуть»,

«урлит» вместо «управляет», «косичси» вместо «космическим». Поэтому средний балл снизился на -0,1.

Костя лучше написал диктант на слух и при самостоятельном письме буквы. Вся письменная работа по самостоятельному письму не выполнена, ввиду его болезни и отсутствия в школе. Средний балл стал ниже на -0,6.

Кира в письме на слух и самостоятельном письме, которое выполнила не в полном объеме, допустила большое количество ошибок: замены, пропуски, перестановки, зеркальное письмо букв, слитное написание слов. Средний балл стал ниже на 0,4.

Таким образом, из полученных результатов обследования письма, у трёх обучающихся из ЭГ уровень процесса письма после логопедической работы по коррекции акустической дисграфии стал выше (Миша, Никита, Полина), а у двух – ниже (Артем и Костя). В КГ уровень процесса письма тоже у трех обучающихся стал выше (Вова, Саша, Сережа) и у двух ниже (Кира и Максим).

Все полученные результаты контрольного этапа исследования сравнили с результатами констатирующего эксперимента. Данные приведены в таблице № 14.

На основе выполненных заданий на этапе контрольного эксперимента, направленных на выявление особенностей письменной речи обучающихся младших классов, наблюдается незначительная положительная динамика после проведённой логопедической работы в ЭГ. Средний балл группы по общему показателю всех разделов обследования вырос на +0,1. Увеличение среднего балла отмечено у троих обучающихся: у Миши (+0,1), у Никиты (+0,2) и у Полины (+0,2). У Миши стали выше показатели по фонематическому слуху (+0,1) и письму (+0,1), у Никиты – по фонематическому слуху (+0,3), по звуковому анализу слова (+0,1) и по письму (+0,4), у Полины – по фонематическому слуху и звуковому анализу слова (каждый +0,1) и по письму (+0,7).

**Сравнительные результаты
констатирующего и контрольного экспериментов.**

	Моторика артикулянта	Звукопроизношение	Фонематический слух		Звуковой анализ слова		Письмо		Средний балл	
			до	после	до	после	до	после	до	после
Экспериментальная группа										
Артем	2,4	3	2,5	2,5	1,3	1,3	1,6	1,5	2,2	2,1
Костя	1,9	3	2,6	2,7	1,6	1,6	2,2	1,6	2,3	2,2
Миша	2,3	3	2,4	2,5	1,4	1,4	1,6	1,7	2,1	2,2
Никита	2,4	2	1,7	2,0	1,4	1,5	2,1	2,5	1,9	2,1
Полина	2,5	3	2,2	2,3	1,8	1,9	1,6	2,3	2,2	2,4
Сред. б.	2,3	2,8	2,3	2,4	1,5	1,5	1,8	1,9	2,1	2,2
Контрольная группа										
Вова	2,9	3	2,8	2,8	2,4	2,4	2,7	2,8	2,8	2,8
Кира	2,5	1	1,0	1,0	0,1	0,1	1,7	1,3	1,3	1,2
Максим	2,4	3	2,5	2,5	1,0	1,1	2,2	0,5	2,2	1,9
Саша	2,8	1	1,6	1,7	0,3	0,3	0,2	0,5	1,2	1,3
Серёжа	2,6	1	1,8	1,7	0,4	0,4	0,4	0,6	1,2	1,3
Сред. б.	2,6	1,8	1,9	1,9	0,8	0,9	1,4	1,1	1,7	1,7

У Артема и у Кости отмечается понижение среднего балла на -0,1. Фонематические процессы у Артема остались на прежнем уровне, а показатель письма стал немного ниже (-0,1), тем самым средний балл стал тоже ниже. Показатель фонематического слуха у Кости повысился на +0,1, а показатель письма понизился на -0,6, поэтому средний балл стал ниже на -0,1.

В контрольной группе обучающихся средний балл по группе не изменился, остался равен 1,7. У Вовы повысился показатель обследования письма на +0,1, но средний балл остался на прежнем уровне (2,8). Показатель уровня фонематического слуха у Саши увеличился на +0,1, у Серёжи понизился на -0,1. У этих же ребят показатели по письму стали выше: у Саши на +0,3, у Серёжи +0,2, соответственно средний балл стал больше у них на +0,1. У Киры показатели фонематических процессов остались неизменными, а показатель письма понизился на -0,4, поэтому средний балл стал ниже на -0,1. У Максима показатель фонематического слуха остался прежним,

звукового анализа слова повысился на +0,1, а письма понизился на 1,7, поэтому средний балл стал ниже на -0,3. Следовательно, в КГ положительная динамика ниже, чем в ЭГ.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов в ЭГ и в КГ представлены на рис. 56-57 (Приложение 10).

Таким образом, количество дисграфических ошибок немного уменьшилось в работах обследуемых обучающихся экспериментальной группы по сравнению с работами обучающихся контрольной группы, что являлось целью нашей логопедической работы. Из этого следует, что направления работы были выбраны верно. Для получения наиболее эффективного результата необходимо дальнейшее проведение данной коррекционной работы.

ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ:

Обучающий эксперимент заключался в проведении логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью. С этой целью изучены методики и направления коррекционной работы разных авторов.

Основные направления коррекционной работы в экспериментальной группе обучающихся соответствовали методике логопедической работы Р. И. Лалаевой, применяемой для коррекции акустической дисграфии. Выбор данной методики сделан с учетом особенностей речевых расстройств и состояния высшей нервной деятельности исследуемых обучающихся. Нарушение фонематического восприятия, затрудняющего дифференциацию звуков речи, проявляется из-за пониженного уровня аналитико-синтетической деятельности. Поэтому работа по коррекции акустической дисграфии осуществлялась на развитие фонематического слуха и восприятия, а также на развитие всей познавательной деятельности.

После обучающего эксперимента повторно проведено логопедическое обследование функции фонематического слуха, звукового анализа слова и процесса письма у младших школьников с умственной отсталостью. По

качественному и количественному анализу полученных результатов можно сделать вывод, что в экспериментальной группе обучающихся отмечается небольшая положительная динамика в лучшую сторону. Работа подтвердила ожидаемый результат и понимание того, что таких занятий требуется значительно больше.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушения речи у младших школьников с умственной отсталостью являются очень распространенными и носят стойкий характер. Они затрагивают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. Наиболее распространенными речевыми расстройствами у обучающихся младших классов с умственной отсталостью являются дефекты звукопроизношения и нарушения письменной речи. Расстройства речи таких детей проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности и аномального психического развития в целом.

В письменной речи младшие школьники с умственной отсталостью допускают большое количество специфических ошибок, характерных для проявления дисграфии. Чаще у таких детей фиксируется смешанная форма дисграфии. Одним из основных видов проявления дисграфии является акустическая. При акустической дисграфии специфические ошибки на письме проявляются из-за трудностей дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Для коррекции нарушений письма необходимо своевременное логопедическое воздействие.

Целью выпускной квалификационной работы было определение основных направлений и содержания логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью, проведение этой коррекционной работы с обучающимися экспериментальной группы, контрольный анализ полученных результатов и оценка эффективности проделанной работы.

Для достижения цели работы изучена научно-методическая и психолого-педагогическая литература, проведены констатирующий и обучающий эксперименты и сделаны соответствующие выводы.

В ходе проведенной работы решены следующие задачи:

1. Проанализирована научно-педагогическая, психологическая и логопедическая литература по проблеме исследования. Прочитана и изучена

литература известных ученых: А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, М. Е. Хватцев, Н. И. Жинкин, Р. Е. Левина, Л. С. Цветкова, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, Е. А. Логинова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова, Е. М. Мастюкова и других.

На основании работ перечисленных авторов раскрыты вопросы о психофизиологических предпосылках письма в онтогенезе, представлены современные подходы, методики и этапы коррекции нарушений письма, дана психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью.

2. Для проведения констатирующего эксперимента, направленного на выявление акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью подробно изучена методика Н. М. Трубниковой по структуре проведения логопедического обследования и составлению речевой карты.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКОУСО «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», расположенной по адресу: г. Екатеринбург, ул. Готвальда, д. 19-А. В исследовании приняли участие 10 обучающихся 4 класса: 2 девочки и 8 мальчиков. Во время обследования проверялось состояние моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематических процессов (слуха и звукового анализа слова) и процесса письма.

Моторика органов артикуляционного аппарата обследуемых обучающихся развита достаточно хорошо, средний балл по группе составляет 2,5. Обследование звукопроизношения выявило полиморфные нарушения произношения у троих обучающихся, у остальных в основном проявляются искажения и замены отдельных звуков. Самый низкие баллы получились при обследовании звукового анализа слова – 1,2 и процесса письма – 1,6. Это обусловлено недоразвитием функции фонематической системы: слухопроизносительной дифференциации фонем и фонематического анализа и синтеза.

В результате исследования всем обследуемым обучающимся в логопедическом заключении поставлено: системное недоразвитие речи легкой степени, акустическая дисграфия (как основной вид из выявленных).

3. Основанием при выборе направлений и содержания логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью принята методика Р. И. Лалаевой, так как она рассматривала коррекционную работу именно с такими детьми, учитывая особенности речевых нарушений и состояние высших психических функций.

Механизм возникновения акустической дисграфии считается не изученным полностью. Предполагается, что происходит нарушение какого-либо звена фонемного распознавания (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля), что приводит к нарушениям на письме. Поэтому ведущим направлением логопедической работы стало развитие фонематического слуха и восприятия с учетом принципа комплексности – воздействие на речевую систему в целом.

Работа проводилась с обучающимися ЭГ в два этапа: над смешиваемыми звуками – уточнение артикуляции и восприятия на слух одного из пары смешиваемых звуков; далее – над дифференциацией этих звуков. Занятия всегда проводились с пониманием психофизиологических особенностей младших школьников с умственной отсталостью.

Для успешной коррекционной работы с этими обучающимися необходимо активное участие и постоянное взаимодействие всех сотрудников коллектива школы: логопеда, учителя начальных классов, учителей специальных предметов, воспитателя, психолога, медицинских работников, поддержки руководства образовательной организации, а также оказание посильной помощи со стороны родителей.

4. Для получения результатов после обучающего эксперимента и сопоставления их с исходными данными проведено повторное логопедическое обследование обучающихся 4 класса по той же методике Н.

М. Трубниковой. По результатам контрольного эксперимента, направленного на выявление особенностей письменной речи обучающихся младших классов, наблюдается незначительная положительная динамика после проведённой логопедической работы в ЭГ. Средний балл в этой группы по общему показателю всех разделов обследования вырос на +0,1 балла, что составляет 2,2 балла. В контрольной группе обучающихся средний балл по группе не изменился, он остался равен 1,7 балла. Таким образом, нам удалось добиться незначительной положительной динамики в результате проведения логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью.

Проведенное экспериментальное исследование позволило объективно оценить влияние уровня развития фонематических процессов у младших школьников с умственной отсталостью на проявление специфических ошибок на письме. Нарушения речи имеют стойкий характер, поэтому коррекционный процесс должен быть длительным и направленным не только на исправление конкретных речевых нарушений, но и в равной степени на развитие всех высших психических функций.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова, Т. А. Коррекция нарушений письменной речи : учебно-методическое пособие / Т. А. Аристова, Г. А. Архипова ; под ред. Н. Н. Яковлевой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 208 с.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников : учебно-методическое пособие для вузов / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова ; под ред. Т. В. Ахутиной – Москва : В. Секачев, 2008. – 128 с.
3. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.
4. Визель, Т. Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учебно-методическое пособие / Т. Г. Визель. – Москва : Астрель, 2005. – 127 с.
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 432 с.
6. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А.Н. Гвоздев ; под ред. С.И. Абакумова. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 268 с.
7. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму / Е. В. Гурьянов. – Москва : Просвещение, 1959. – 216 с.
8. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: формирование представлений о пространстве и времени : метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 180 с.
9. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 336 с.

10. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – Москва : Просвещение, 1991. – 239 с.
11. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
12. Забродина, Л. В. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учебно-методическое пособие / Л. В. Забродина. – Москва : Астрель, 2006. – 159 с.
13. Зубарева, Л. В. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи / Л. В. Зубарева – Москва, 2009. – 165 с.
14. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : Издательство «ВЛАДОС», 2017. – 279 с.
15. Коваленко, О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы : учебно-методическое пособие / О. М. Коваленко. – Москва : Астрель, 2006. – 158 с.
16. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Гиппократ, 1995. – 224 с.
17. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
18. Коррекция нарушений письменной речи : учебно-методическое пособие / сост. Н. Н. Яковлева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 208 с.
19. Лалаева, Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Образование, 1997. – 170 с.
20. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 224 с.

21. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 1983. – 136 с.
22. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 312 с.
23. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
24. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
25. Логопедия. Теория и практика / под ред. Филичевой Т. Б. – Москва : Эксмо, 2017. – 608 с.
26. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1950. – 352 с.
27. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с.
28. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2007. – 128 с.
29. Методы обследования речи детей : учебно-методическое пособие / сост. Т. П. Бессонова ; под общей ред. И. Т. Власенко, Г. В. Чиркиной. – Москва, 1992. – 170 с.
30. Основы теории и практики логопедии : учебное пособие / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967. – 367 с.
31. Парамонова, Л. Г. Говори и пиши правильно. Устранение недостатков устной и письменной речи : учебно-методическое пособие / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Дельта, 1996. – 384 с.

32. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Лениздат, 2001. – 240 с.
33. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования : учебное пособие / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 158 с.
34. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.
35. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников : учебно-методическое пособие / И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 240 с.
36. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми дефектами речи : учебное пособие / З. А. Репина. – Екатеринбург, 1996. – 122 с.
37. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
38. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие / И. Н. Садовникова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
39. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). Расстройства речи у детей и подростков / О. А. Токарева ; под ред. С. С. Ляпидевского. – Москва : Медицина, 1969. – 324 с.
40. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. – 51 с.
41. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
42. Хватцев, М. Е. Аграфия и дисграфия : хрестоматия по логопедии / М. Е. Хватцев. – Москва, 1997. – 140 с.

43. Хватцев, М. Е. Диктанты и другие материалы для дифференциации смешиваемых букв : пособие для логопедов и учителей начальных классов / М. Е. Хватцев. – Москва : Просвещение, 1964. – 164 с.
44. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : МПСИ ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
45. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей / Г. В. Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.
46. Шалимов, В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В. Ф. Шалимов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 112 с.
47. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика : учебное пособие / Н. Х. Швачкин. – Москва : Лабиринт, 2004. – 330 с.
48. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. – Москва : ИНТОР, 1998. – 110 с.
49. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы : кн. для учителя-логопеда / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 1984. – 159 с.
50. Ястребова, А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова. – Москва : АРКТИ, 1999. – 120 с.



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

**О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований**

**Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы
Факультет, кафедра,
номер группы

Захарова Ольга Владимировна
Институт специального образования,
кафедра логопедии и клиники
дизонтогенеза,
группа ЛОГ-1501z

Название работы

«Организация логопедической работы
по коррекции акустической
дисграфии у младших школьников с
умственной отсталостью»

Процент
оригинальности

60

Дата 03.02.2020

Ответственный в
подразделении

Е.Покрас
(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР Организация логопедической работы по коррекции акустической дисграфии у младших школьников с индивидуальной ответственностью.
Обучающийся Захарова О.В. при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

Ольга Владимировна ответственно поручила и подготовила ВКР. Выполняла все необходимые виды работ.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося

Соответствует требованиям к подготовке выпускника.

3. Замечания и рекомендации

В работе имеются опечатки, опечатки и ошибки.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ВКР О.В. Захаровой, в целом, соответствует предъявляемым требованиям и может быть допущена к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР Костюк Н.В.

Должность доцент Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание

Уч. степень

к. п. н.

Подпись

Дата 06.02.2020